

**ИЗМЕНЯЮЩАЯСЯ ТЕОРИЯ
ВОСПИТАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ**

Москва
2017

ББК 74.200

Авторский коллектив: Л.В. Алиева (1.3), Г.Ю. Беляев (2.1), Д.В. Григорьев (2.4), И.Д. Демакова (2.3), И.С. Парфенова (1.4), Н.Л. Селиванова (1.1; 3.1), П.В. Степанов (1.2; 1.4; 2.2; 3.2; 3.3), И.В. Степанова (1.4; 3.4), М.В. Шакурова (3.5).

Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. – 108 с.

ISBN: 978-5-91569-064-5

Данная монография представляет собой итог исследовательской работы, проведенной коллективом авторов в рамках поддержанного РГНФ научного проекта. Он был направлен на анализ теории воспитания в контексте изменений, происходящих в современной гуманитарной науке и социальной практике. В монографии содержатся выводы о ключевых проблемах, препятствующих продуктивному развитию теории воспитания, а также предпринята попытка уточнения и конкретизации отдельных фундаментальных ее положений.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта «Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития», № 14-06-00088.

ББК 74.200

ISBN: 978-5-91569-064-5

*ПД №00842 от 10.11.2000. Формат 60X90/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 6,75. Тираж 100 экз.
АНО Издательский Дом «Педагогический поиск»,
107045, г. Москва, Луков пер., д. 4.
Отпечатано с готового оригинал-макета*

© Авторский коллектив, 2017.

© АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

I. Наука о воспитании: проблемы и перспективы

1.1. Основные проблемы и векторы развития современной теории воспитания	4
1.2. Гуманитарные перспективы современной теории воспитания	11
1.3. Научное осмысление феномена воспитания в исследованиях известных отечественных педагогов середины XIX – середины XX веков	19
1.4. Научное осмысление феномена воспитания в современных российских исследованиях	34

II. Современное видение основных положений теории воспитания

2.1. О базовых принципах воспитания	42
2.2. О целях воспитания	55
2.3. О содержании воспитания	60
2.4. О методах воспитания	67

III. Педагог в фокусе внимания теории воспитания

3.1. Классный руководитель в позиции воспитателя	81
3.2. Учитель-предметник в позиции воспитателя	84
3.3. Организатор внеурочной деятельности в позиции воспитателя	86
3.4. Вожатый в позиции воспитателя	89
3.5. Социальный педагог в позиции воспитателя	94

Приложение

Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Основы современной теории воспитания»	101
---	------------

I. НАУКА О ВОСПИТАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

1.1. Основные проблемы и векторы развития современной теории воспитания

Обосновывая подход к воспитанию личности школьника, мы констатируем некоторые вызовы отечественного общественного развития, которые оказывают непосредственное влияние на воспитание российских школьников. Среди них:

- нестабильность экономического развития;
- возникновение новых проблем взаимодействия различных этнокультур;
- интенсификация процессов миграции;
- новые взаимосвязи процессов глобализации и регионализации;
- выстраивание жесткой системы управления в различных областях деятельности и на разных уровнях;
- стратификация российского общества;
- кризис традиционной семьи;
- стремительное развитие потребительского общества;
- возрастание роли СМИ, «информационные войны»;
- возрастание роли религии в обществе, в том числе и ее агрессивных ветвей;
- проникновение информационных технологий во все сферы человеческой жизни;
- интенсивное развитие транснационального образования.

Даже анализ этого далеко не полного списка современных вызовов отечественного общественного развития показывает в какой противоречивой и сложной обстановке происходит развитие личности современного учащегося. Следует отметить, что некоторые из названных вызовов существуют уже продолжительное время, другие проявили себя в своей полноте лишь недавно.

Усложнение общей ситуации развития общества в обстановке поиска инновационных векторов его развития, недостаточная скоординированность исследований в области воспитания, недостаточное обобщение передового опыта образовательных учреждений в этой сфере привело к вееру проблем в теории и практике воспитания.

Среди них: рассмотрение современных научно-педагогических парадигм и социально-культурный контекст развития воспитания; соотношение базовых культурных ценностей и содержание современного воспитания; рассмотрение духовной сферы жизни, духовного опыта воспитанника; формирование различных аспектов его социокультурной идентичности; поликультурное и полисубъектное воспитание; учет гендерных особенностей развития личности; определения сущности воспитательной деятельности различных категорий педагогов, развитие их личностно-профессиональных позиций, а не выполнения ими комплекса функций; определение инновационности в сфере воспитания и введение инноваций в воспитательный процесс; определение позитивной и негативной традиций и инноваций; обоснование необходимости для эффек-

тивного воспитания опоры, с одной стороны, на традиции отечественного воспитания, а, с другой стороны, на инновации, вводимые в этот процесс; анализ воспитательных возможностей со-бытийной общности наряду с коллективом, воспитывающей средой и воспитательным пространством; возможность сетевого построения различных объектов воспитания; рассмотрение критериев и показателей оценки его качества; развитие детского самоуправления.

Вышеизложенное, прежде всего, определяет необходимость конкретизации цели воспитания современного школьника.

Следует отметить, что в последние годы к проблеме формулировки цели воспитания, в том числе и школьника, обращались неоднократно. Прежде всего, следует отметить такие документы как «Стратегия развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года» [1] и «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» [2]. В них в той или иной форме представлена цель современного воспитания.

Тем не менее, отметим, что современному практикующему педагогу важно, чтобы эта цель была «технологична», то есть он должен иметь возможность отслеживать процесс достижения цели.

Поэтому в результате многолетнего исследования в начале 2000-х в Центре стратегии и теории воспитания личности ИСРО РАО (современное название) была выдвинута идея рассмотрения в качестве цели воспитания – личностный рост ребенка, который «целесообразно рассматривать как развитие гуманистических ценностных отношений личности к миру, к людям, к самому себе... Таким образом, личностный рост - это процесс постепенного вхождения растущего человека в мир, определения своего места среди других людей и восхождения к своей собственной свободе. Вершиной личностного роста школьника, на наш взгляд, является активизация поиска смысла жизни, позволяющая ребенку в будущем без поддержки (явной или скрытой) педагогов лично расти. Воспитание, таким образом, “запускает” механизмы саморазвития личности». (Д.В. Григорьев, П.В. Степанов, И.В. Степанова) [3, с.65]. Последующие многолетние исследования подтвердили продуктивность данной идеи.

На наш взгляд, в качестве основных подходов, на базе которых может быть реализована данная цель воспитания, следует выбрать наряду с традиционными подходами – деятельностным, личностным, системным, отношенческим, выбрать и такие подходы, как средовой (Ю.С. Мануйлов), коэволюционный (Е.В. Орлов), амбивалентный (Л.И. Новикова), событийный (Д.В. Григорьев, К.В. Дрозд), герменевтический (И.Д. Демакова) [4].

Современная образовательная организация может реализовать поставленную цель воспитания школьника, если в основу воспитательного процесса будут положены следующие основные идеи, лежащие в русле научной школы академика Л.И. Новиковой:

- воспитание – это управление процессом формирования и развития личности ребенка через создание благоприятных для этого условий;
- воспитательная деятельность педагога является профессиональной деятельностью по созданию благоприятных условий для развития личности

ребенка и реализуется только при наличии у педагога личностно-профессиональной позиции воспитателя;

- воспитание – это процесс, который должен быть неразрывно связан с гуманизацией взаимоотношений всех его участников;
- в основе процесса воспитания лежит его вариативность;
- развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-психологическую систему, для которой характерно единство организации и психологической общности;
- воспитательная система и воспитательное пространство являются эффективными механизмами личности ребенка;
- в основу воспитания должна быть положена полисубъектная стратегия;
- управление воспитательным процессом должно сочетаться с самоуправлением и самоорганизацией в детской и молодежной среде.

Назовем наиболее важные векторы развития современной теории воспитания, значимые для практики сегодняшнего воспитания.

Отметим, что последнее время наблюдается тенденция максимально унифицировать и стандартизировать организацию процесса воспитания. В стандартизации, несомненно, есть свои позитивные стороны. Она при соблюдении определенных условий может обеспечить качество воспитания в независимости от различных факторов. Например, таких как тип образовательной организации, ее местоположение (город, поселок, деревня), опыта педагогов как воспитателей.

В то же время такой подход нередко приводит к утрате вариативности воспитания, сводит к минимуму педагогическое творчество, приводит к отождествлению воспитания с внеурочной деятельностью. Вариативность воспитания не только необходима, но она является мощным развивающим фактором не только личности ребенка, молодого человека, но и личности педагога, являющегося субъектом воспитания. В связи с этим необходимо в теории воспитания рассматривать вариативные перспективные модели его осуществления и определить условия их реализации [5].

Еще одним вектором развития современного воспитания должна стать его полисубъектность. Сегодня цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения определяют не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т.д. В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания (А.В. Мудрик). Поэтому можно говорить о необходимости перехода к полисубъектной стратегии воспитания, состоящей в последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, мо-

делирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения [6]. В связи с реализацией такой стратегии возникает ряд теоретических проблем. Одна из них связана с определением воспитательного потенциала каждого субъекта воспитания. Вторая, и более существенная, с налаживанием эффективного взаимодействия между ними. И хотя, определенные шаги в этом направлении предпринимаются и со стороны государства, и со стороны общества, и со стороны отдельных субъектов, но современной полноценной системы такого взаимодействия пока нет. Как нет четко разработанных структурных и содержательных параметров данного взаимодействия.

Еще один вектор развития теории современного воспитания связан с интенсивным развитием информационных технологий. ИКТ в процессе воспитания представлены значительно скромнее, чем в процессе обучения. В этом есть определенный плюс, так как накопившийся опыт их использования в образовательном процессе позволит избежать ошибок и ясно представлять те опасности, которые подстерегают на пути применения ИКТ в процессе воспитания. Речь, прежде всего, может идти о погружении детей и молодежи в виртуальную реальность, в различные социальные сети; подмена реального общения на общение в сети; посещение экстремистских, порно сайтов, сайтов религиозных сект, сайтов, пропагандирующих наркотики, суицид; увлечение агрессивными компьютерными играми, создающих иллюзию легкости убийства человека, пропагандирующие различные формы насилия.

Наконец, пока в процессе воспитания мало учитывается то, какие изменения произошли в детях, молодежи в связи с развитием информационных технологий.

Еще пять лет назад Д. Палфри и У. Гассер писали о том, что дети, которых они называют детьми цифровой эры, проводят большую часть жизни в сети Интернет и нередко не делают различия между жизнью сети и жизнью вне ее. Они по-другому взаимодействуют с различной информацией и все больше используют сетевое пространство для получения практически всей необходимой им информации, у них другие механизмы формирования идентичности, другое восприятие референтной общности [7].

По мнению многих авторов (Л. Мазурик, У. Штраус, Н. Хоув, Ю. Фукулова и др.), мы уже сегодня имеем дело не только с поколением Y, а и с поколением Z (годы рождения – 2006(7) – 2020). Для этого поколения характерно: повышенный индивидуализм, самоценность собственной личности, инфантильность, клиповое мышление, способность одновременно решать многие задачи, недоверие чужому опыту, дефицит общения со сверстниками, погруженность в гаджеты.

Это порождает необходимость теоретических исследований, во-первых, возможности обновления содержания и форм воспитательной деятельности с позиций учета изменения характеристик не только сегодняшнего поколения, но и будущего; во-вторых, потенциала использования ИКТ, в-третьих, тех рисков, которые возникают в процессе данного использования.

Повышенный интерес в последний год к дополнительному образованию (принята «Концепция развития дополнительного образования детей») ставит вопросы воспитания в нем в первый ряд. Хотя до сих пор многие педагоги и чиновники образования связывают дополнительное образование в основном с приобретением ребенком знаний и навыков в различных областях искусства, техники, спорта, туризма. Проведенные исследования (Л.В. Алиева, А.Г. Асмолов, В.П. Голованов, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова и др.) показывают огромный потенциал этого образования и его специфику. Доказано, что воспитательный потенциал дополнительного образования состоит в раскрытии способностей ребенка, его индивидуальности, в создании условий для процессов самореализации, самоутверждения, содействует его самовоспитанию, профессиональному самоопределению. В дополнительном образовании отношения между педагогами и детьми строятся на демократических принципах, что является одним из мощных стимулов развития детско-молодежного самоуправления [8, с.114-121].

Именно вопросы изучения специфики развития ребенка в системе дополнительного образования, его воспитания во взаимодействии с основным образованием сегодня являются, по нашему мнению, первоочередными.

Создание общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» опять поставило острые вопросы о том, какой должна быть такая организация, чем она будет отличаться от Всесоюзной пионерской организации, что она может дать конкретному школьнику в современных общественных условиях.

Следует отметить, что изучение воспитательных возможностей детских движений, организаций, объединений активно проводились все последние годы. Это делалось, прежде всего, в рамках Научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций (СПО-ФДО), Ассоциации исследователей детского движения, на кафедрах педагогики, социальной педагогики различных российских педагогических вузов, в институтах РАО. Довольно полно представлен воспитательный потенциал самых различных детских объединений.

Детские общественные объединения (ДОО) характеризуются как «объединения «самых детей» (а не для детей), создаваемые на принципах добровольности, самоорганизации, самоуправления, самодеятельности, инициатив подростков. В основе их деятельности – общие и специфические ценности, потребности, интересы конкретных групп подростков. Общими для членов ДОО становятся социально значимые дела, как показатели отношения подростков к событиям, запросам современного общества. Социально значимая направленность деятельности ДОО – фактор, привлекательный для подростков (особенно для старших подростков), объединения их усилий как юных граждан. Социально-педагогическая ценность данной общности – не только в адаптации подростков к существующему социуму, а главное, в их приобщении к позитивному социальному человеческому обществу; моделировании типов «демократических сообществ», гуманистических пространств в окружающем социуме» [9, с.31].

Тем не менее, сегодня важно ответить, по крайней мере, на следующие вопросы: какие ценности будут положены в основу создаваемой организации, какие условия для их формирования будут созданы, какая деятельность будет развиваться в данной организации, на каких принципах она будет строиться, какие риски и ограничения есть для развития самой организации.

Сегодня в педагогике стало популярным понятие «ретроинновация» (М.В. Богуславский, С.М. Марчукова, Е.Д. Платонова, и др.). Интерес к этому понятию возник, как раз, с возвращением в систему образования школьной формы, ГТО, единой детско-юношеской общественной организации и других феноменов, характерных для советской школы.

Проблема роли традиций (вопрос соотношения традиций и ретроинноваций пока тоже остается открытым) и инноваций в воспитании также продолжает стоять в повестке как теории, так и практики воспитания.

Инновации в воспитании в основном представляют собой либо модификацию известных отечественных педагогических идей в новых общественных условиях (например, получившая широкое распространение методика КТД), либо возвращение на российской почве уже зарекомендовавших себя в мире, как позитивные, зарубежных идей (например, моральные дилеммы Л. Кольберга, тьюторство). Многие инновации в воспитании связаны с поисками новых форм организации воспитательного процесса. Нередко инновации, возникшие в том или ином образовательном учреждении бездумно, без серьезного теоретического осмысления распространялись в других учреждениях. К сожалению, и сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа эффективности и результативности, имеющих и появляющихся инноваций в сфере воспитания (кстати, все ли, что появляется в этой сфере можно отнести к этой категории?), хотя, следует отметить серьезное исследование в области инноваций в воспитании С.Д. Полякова [10].

Реализация приоритетов современного воспитания не может произойти без деятельности педагога как воспитателя.

Сегодня еще можно встретить с мнением, что учитель воспитывает в первую очередь своим предметом. На наш взгляд, такое мнение связано с недооценкой роли воспитания в системе образования и непониманием того, что воспитательная деятельность учителя не есть приложение к преподаванию предмета.

Многие современные исследователи относят воспитание к духовно-практической деятельности, а значит воспитание – это работа педагога со смыслами, ценностями, отношениями другого человека, ребенка.

Поэтому важно не столько дать будущим педагогам знания и технологии, сколько направить усилия на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителя знания и незнания в профессиональной сфере.

Реальность показывает нам, что в период вузовской подготовки будущих педагогов как воспитателей, к сожалению, этого практически не происходит, хотя именно в это время должны закладываться основы позиции.

В исследовании, проведенном А.И. Григорьевой, показано, что позиция педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы может быть охарактеризована как полисубъектная [11].

Личностно-профессиональная позиция служит основой концепции собственной деятельности в школе, в том числе и воспитательной.

Развитие воспитания сегодня и в будущем в первую очередь связано с построением новой системы повышения квалификации педагогов как воспитателей.

Основу построения современной системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей должны составлять междисциплинарные научные знания о человеке и о личности как феномене историческом, антропологическом, психологическом, культурологическом, социальном, философском и педагогическом, а также о развитии тех обществ, в которых живет человек.

Теоретически важно уделить внимание вопросу отбора принципов и подходов, которые будут положены в основу повышения квалификации педагогов.

Конечно, в рамках одной статьи сложно назвать все возможные векторы развития теории воспитания современного воспитания. Мы лишь обозначили некоторые из них. Иногда, кажется, что та или иная проблема решена, но новые условия, их быстрое развитие заставляет по-другому подходить к ее решению, искать более эффективные способы.

Литература

1. Стратегия развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года, <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>.
3. Личностный рост ребенка: методика диагностирования // Классный руководитель. – 2007. – №6.
4. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей / Сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. – Пермь, 2001.
5. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания / Н.Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25-29.
6. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н.Л. Селиванова. – М.: УРАО «ИТИП», 2009. – 64 с.
7. Пэлфри Дж. Дети цифровой эры / Пэлфри Джон, Гассер Урс; [пер. с англ. Н. Яцюк]. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.
8. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Изд. Центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – С. 114-121.
9. Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования (концепция) / Л.В. Алиева [и др.] – М.: ИТИП РАО; Тверь: ООО «Типография «Виарт», 2012. – С.31.
10. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.
11. Григорьева Педагог как профессиональный воспитатель. Теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы [Текст]: монография / А.И. Григорьева. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999. – 189 с.

1.2. Гуманитарные перспективы современной теории воспитания

Теория воспитания является одной из отраслей гуманитарного научного знания. Большинству специалистов это представляется очевидным и само собой разумеющимся фактом. Однако, в чем ее специфика как гуманитарной науки, в чем проявляется ее гуманитарность, какие особенности отличают ее от наук естественных?

На наш взгляд, лучше всего показать специфику предмета гуманитарных наук удалось итальянскому философу Эвандро Агацци. Ее он видит в специфике человеческих действий, которые эти науки изучают. Действия человека всегда ценностно ориентированы, то есть ориентированы на некоторое совершенство, некую идеальную модель, некое «как должно быть». «Естественные законы - пишет Агацци – действуют сами по себе, тогда как правила, по которым действуют люди, применяются интенционально и могут также нарушаться и даже вовсе игнорироваться» [1]. То есть в явлениях, изучаемых гуманитарными науками, определяющую роль играет человеческая субъективность – ценности, взгляды, переживания, страхи, надежды, мечты и прочее. Гуманитарные науки, по мнению философа, «обязаны принимать во внимание ценности и пытаться понять и объяснить человеческие действия на основе их мотивации, а не на основе детерминистических механизмов разного рода, как это слишком часто пытались сделать» [1].

Теория воспитания не может не принимать в расчет этот фактор человеческой субъективности. Тем более что в фокусе ее внимания находятся сразу два субъекта: теория воспитания изучает возможности одного (педагога) при помощи некоего комплекса педагогических средств влиять на другого (ребенка). Именно это и определяет перспективы ее развития как гуманитарной науки.

О предмете исследования в теории воспитания

Зададим себе вопрос: может ли педагог, используя некий комплекс методов, приемов и средств, получить те или иные заранее определенные воспитательные результаты – то есть добиться тех или иных изменений в личности ребенка, в его отношениях, поведении и т.п.? Ответ на этот вопрос не однозначен. Кто-то сможет это сделать, а кто-то – нет. В отношении одних детей – эти результаты можно получить, а в отношении других – нет. И причина здесь будет отнюдь не в методах, приемах или средствах, а в чем-то другом. И это другое – люди, человеческая субъективность.

Воспитание – сфера не производственная (несмотря на все сегодняшние попытки придать ей сомнительный статус сферы услуг). Здесь не срабатывает многое из того, что срабатывает в сфере производства товаров и услуг. Воспитательная деятельность имеет существенные отличия от деятельности, скажем, парикмахера, продавца или массажиста, несмотря на то, что вроде бы все они работают с людьми.

Во-первых, в воспитательной деятельности, в отличие от производственной деятельности, гораздо важнее не то, какими способами и приемами владеет работник, а то, какие ценности он разделяет, и какие мотивы им движут. Именно индивидуальные мотивы, ценности, мировоззрение педагога являются ключевым фактором воспитания.

Во-вторых, и это вытекает из первого, – в воспитательной деятельности принципиально невозможна реализация «надсубъектных» (т.е. привнесенных извне и не определенных каждым педагогом в качестве своих собственных) целей, содержания и способов воспитания. Если в сфере производства это возможно, то в сфере воспитания – нет.

В-третьих, и это следует из второго, – источником развития воспитания являются не инновационные технологические разработки, а нереализованный мотивационно-ценностный потенциал педагогов [2, с. 59-64]. Проще говоря, ни один новый способ воспитания не будет успешно реализован, пока этого не захотят сами педагоги, и никто заставить их сделать это не сможет. Принудить сымитировать воспитание – можно, а принудить воспитывать – маловероятно. Кстати, скорее всего, именно в этом кроется причина неудач многих образовательных реформ: они просто не учитывают мотивов, ценностей и целей тех, кто, по замыслу разработчиков, должен претворять эти реформы в жизнь. А часто даже и не предусматривают необходимости аргументированно и терпеливо убеждать педагогическое сообщество в их целесообразности, наивно полагая, что распоряжения вышестоящего начальства будет вполне достаточно.

В-четвертых, опыт воспитания одного педагога не может быть в полном объеме воспроизведен в работе другого, так как не бывает двух в полном объеме одинаковых субъектов воспитания. Их ценности, мотивы, мировоззрение всегда будут индивидуальны и всегда будут накладывать существенный отпечаток на их работу. Опыт воспитания – не технологичен.

Наконец, в-пятых, результаты влияния одних людей на других (в воспитании это взрослые и дети) будут всегда нечеткими и до конца неопределенными. Нельзя достоверно утверждать, в какой мере, например, сформировавшиеся у ребенка качества стали результатом чьих-то внешних влияний, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития. Кроме того, нельзя достоверно утверждать, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на человека влияния отразятся на нем, повлекут за собой (если вообще повлекут) те или иные изменения в его личности. И это также отличает сферу воспитания от производственной, где результаты деятельности работников ясны, а их авторство вполне очевидно.

Почему это так? Исследуя проблему внешних влияний, которые испытывает на себе любой живой организм (и человек как наиболее сложно устроенный из них), чилийские нейробиологи У. Матурана и Ф. Варела сформулировали концепцию живого как аутопоэзной (способной к самостроительству) структуры, взаимодействующей с другой структурой – окружающей средой. Проведя исследования таких взаимодействий на молекулярном, психическом и социальном уровнях, они показали, что ни на одном из этих уровней то, что происходит в окружающей среде, не определяет того, что происходит с живым существом.

«Это взаимодействие не инструктивно, поскольку оно не диктует, какими должны быть производимые им эффекты. [...] Взаимодействия живого существа и окружающей его среды, хотя вызываются возмущающим агентом, тем не менее, определяются структурой самой возмущенной системы» [6, с. 85], ее индивидуальной историей. Такое соответствие между этими двумя структурами получило в науке название «структурного сопряжения».

Для иллюстрации феномена структурного сопряжения американский физик Ф. Капра приводит следующий пример. «Так, если Вы ударите по камню, он среагирует на Ваш удар сообразно линейной причинно-следственной цепи. Его поведение можно рассчитать, руководствуясь основными законами ньютоновой механики. Но если Вы ударите собаку, ситуация будет совершенно иной. Собака отреагирует на удар структурными изменениями, сообразными её собственной природе и (нелинейной) организационной модели. Результирующее её поведение, вообще говоря, непредсказуемо. Живой организм откликается на воздействия среды структурными изменениями, а изменения эти, в свою очередь, изменяют его дальнейшее поведение» [3, с. 53]. Более того, отмечает Капра, «живая система сохраняет за собой свободу решать, что именно замечать в своём окружении и на что реагировать» [3, с. 54].

И чем сложнее организовано живое существо (например, человек), тем сильнее проявляет себя это его свойство, тем менее предсказуемой и более субъективной будет его реакция на внешнее (например, воспитывающее) влияние.

О языке теории воспитания

Известно, что научный язык теории воспитания отличается своей фрагментарностью. Для него характерно некоторое обособление отдельных групп терминов, используемых представителями разных научных школ. Так, ряд терминов, активно используемых одной группой исследователей, может совсем не использоваться другой, хотя предмет научного интереса обеих групп может быть идентичным.

Конечно, это в известной степени препятствует складыванию единой терминологической системы в педагогике и, как следствие, затрудняет решение поставленных перед ней общественных задач. Однако эта особенность развития языка педагогической науки не является признаком какой-то ее «научной неполноценности». Такая тенденция характерна для многих гуманитарных наук: взять хотя психологию (терминология приверженцев бихевиоризма, психоанализа или теории деятельности не имеет большого успеха в работах друг друга) или историю (терминологические ряды сторонников концепции этногенеза, формационного или цивилизационного подходов к историческому развитию также относительно замкнуты по отношению друг к другу).

Почему такой многоголосицы нет в точных науках, или, по крайней мере, почему ее там со временем успешно преодолевают? Думается, что это связано с особенностями предмета гуманитарных наук. Поведение человека и социальных сообществ является гораздо более сложным и менее предсказуемым, чем поведение насекомых, воздушных масс или инертных газов. Объяснение и тем более предсказание этого поведения не может в полной мере удовлетво-

рить всех ученых, которые ищут и предлагают все новые интерпретационные схемы, используют все новые лексикоды для дешифровки, пожалуй, одной из самых больших загадок вселенной – человека. Это-то и порождает многообразие параллельных языков, используемых для описания одних и тех же педагогических явлений.

О методах научного познания в теории воспитания

На наш взгляд, далеко не все методы, широко распространенные в других науках, могут с тем же успехом быть использованы теорией воспитания. К таким методам, например, относится эксперимент – один из самых распространенных в методов в естественных науках.

Гуманитарная специфика теории воспитания, как нам кажется, должна заставить нас сдержаннее относиться к эксперименту как способу верификации педагогического знания. Мы уже отмечали, что опыт воспитания не технологичен и в полном объеме не переносим, так как не бывает двух в полном объеме одинаковых субъектов воспитания. Следовательно, экспериментальная проверка эффективности той или иной реализуемой педагогом системы воспитания возможна только, если переменной будет являться объект воспитания (т.е. система воспитания будет экспериментально проверена в практике работы с различными группами детей), но не его субъект (в руках другого педагога экспериментально проверяемая система воспитания, скорее всего, будет иметь иные результаты). Но велика ли ценность такого эксперимента? Предположим, эксперимент с различными группами воспитанников позволил сделать статистические выводы об эффективности проверяемой системы воспитания. И что в этом толку, если в других руках она может и «не сработать»?

Думается, хорошие перспективы у эксперимента появятся тогда, когда в нем будет проверяться не эффективность разработанной системы воспитания, а способность модели, описывающей эту систему, быть эффективно используемой педагогами для конструирования своей собственной воспитательной деятельности, исходя из собственных личных и профессиональных ценностей и мотивов. То есть экспериментальной проверке будет подвергаться не определенным образом организованная практика воспитания и ее способность привести к тем или иным воспитательным результатам (в случае успешности эксперимента эту практику будет предложено воспроизводить другим педагогам – назовем такой эксперимент потенциально инструктивным). Экспериментальной проверке будет подвергаться определенным образом описанная модель практики и ее способность помочь педагогу организовать собственную воспитательную работу (в случае успешности эта модель могла бы стать конструктором для разработки педагогом собственных воспитательных проектов – назовем такой эксперимент потенциально конструктивным).

О результатах научных исследований в теории воспитания

Что является результатом научного исследования? Достоверное знание изучаемого явления! Но насколько достоверны результаты научных исследова-

ний в теории воспитания? Проблема достоверности, разумеется, не является проблемой, стоящей только перед педагогикой. Она является общенаучной и поэтому может быть понята только при условии понимания нами процессов, происходящих в науке в целом.

Сомнения по поводу достоверности получаемых наукой сведений о мире всегда беспокоили умы исследователей, а предлагаемые философией науки те или иные способы верификации научного знания постоянно (и небезосновательно) встречали своих критиков. Это приводило к тому, что многие специалисты просто пытались снять эту проблему и принципиально иначе взглянуть на цели научного исследования.

Пожалуй, лучше всего это получилось у К. Поппера, предложившего сосредоточиться не на вопросе «что истинно», а на вопросе «что ложно». По его мнению, в науке в большей мере важен не трудно реализуемый принцип верифицируемости (доказательства, какими бы они ни были, делают выводы науки вероятными, но не истинными), а принцип фальсифицируемости (поиск фактов, опровергающих те или иные научные умозаключения, постоянно сужает широкое поле научных интерпретаций действительности и тем самым повышает вероятность их достоверности) [10, с. 105-123]. Концепции, теории, по-разному описывающие и объясняющие, к примеру, один и тот же педагогический феномен, не просто сосуществуют и взаимодополняют друг друга, но и находят друг у друга слабые места, алогичность, невнятную аргументацию, противоречащие факты, фальсифицируя отдельные положения той или иной теории или же опровергая ее целиком. Этот же принцип действует и в генезисе отдельных теорий - развиваясь, они корректируют прежние свои положения, отказываются от идей, оказавшихся неудачными, заменяя их другими. Как справедливо заметил М.А. Лукацкий, «с легкой руки К. Поппера педагогика перестала думать о себе как о непогрешимой дисциплине» [5, с. 96-97].

Впрочем, если заглянуть в большинство учебников педагогики, в которых, как считается, фиксируется устоявшаяся в научном сообществе точка зрения, то окажется, что такого рода сомнения не свойственны теории воспитания. В них говорится об адекватном отражении наукой объективной действительности – воспитательного процесса, о всеобщности и повторяемости педагогических явлений, о знаниях того, как объективно протекает педагогическая деятельность и того, что нужно делать, чтобы она стала эффективной. Между тем все больше исследователей стараются воздерживаться от такой категоричности, а вопросы педагогической эпистемологии стали чаще подниматься в педагогической литературе.

Типичная ситуация – в процессе некоего исследования неким ученым создается некая модель педагогического объекта... Отражает ли она действительное устройство этого объекта (то есть он в основных своих чертах именно такой, как в модели, и не какой иначе) или же это всего лишь субъективное видение устройства данного объекта (и тогда оно может быть дополнено другими видениями, другими моделями того же самого объекта)? Иными словами, получаемая в ходе научного исследования модель, – это точная копия реальности или инструмент познания реальности, который может быть отброшен исследовате-

лями, когда перестанет удовлетворять требованиям исследования, и заменен на другой инструмент, на другую модель? Думается, что применительно к научному познанию феноменов культуры, к которым относится и феномен воспитания, ближе все-таки второе.

Представим себе исследователя воспитания, объектом научного интереса которого являются школы. Выделяя среди всех прочих школ те, в которых воспитательный процесс является приоритетным, а его результаты эффективными, он хочет обнаружить некоторые общие их признаки, и для этого фиксирует их в некоей модели. Но если он ничего не знает о теории воспитательных систем (предположим, это зарубежный исследователь, не знакомый с научным языком российской педагогической науки), вряд ли он увидит в этих школах воспитательные системы и маловероятно, что он назовет их воспитательными системами. Скорее всего, он предложит некую иную модель изучаемой им практики воспитания, основанную на иной системе понятий и иных мыслительных схемах, нежели те, что предлагает теория воспитательных систем.

В процессе изучения объекта исследователь упрощает его, выделяя кажущиеся ему существенные признаки и игнорируя несущественные, создавая его модель, упрощенное подобие. Но что именно он сочтет несущественным, а что – существенным, во многом зависит от угла зрения исследователя, который может определяться его научными интересами, его принадлежностью к той или иной научной школе, господствующей в данное время научной парадигмой, культурной принадлежностью исследователя и свойственных данной культуре способов восприятия мира. То есть исследователь не обнаруживает реальное устройство объекта, но всего лишь гипотетически выстраивает его в своей модели. И существует она только лишь как предположение, как версия реальности, как наброшенная на нее интерпретационная решетка. По весьма меткому выражению У. Эко, поймать реальность можно, выпрямляя ее на модели [17, с. 383].

Таким образом, мы можем предположить возможность сосуществования различных структурных моделей одного и того же социального феномена воспитания, множественности его научных интерпретаций, по сути – множественности истин.

Но в этом случае правомерны вопросы: есть ли предел этой множественности; каким моделям объяснения педагогической действительности нам следует отдать предпочтение; не приведет ли реализация провозглашенного П. Фейерабендом принципа «Все дозволено» к признанию равноценности всех без исключения моделей, концепций, теорий изучаемой нами педагогической реальности, вплоть до самых несуразных – на том лишь основании, что они основаны на некоей особой методологии?

Ответить на эти вопросы попытался, на наш взгляд небезуспешно, известный итальянский мыслитель У. Эко в своей книге «Кант и утконос» и, в частности, в помещенном здесь эссе «О бытии». В своих рассуждениях Эко отталкивается от положения о том, что реальность описывается многими способами. Но если это так – спрашивает он сам себя – то не выходит ли из этого, что и сама реальность – это всего лишь порождение языка (в духе гипотезы Э. Сепира и Б.Л. Уорфа [11, с. 73-75])? И тогда наука как вопрошание бытия стала бы бес-

смысленной, «достаточно было бы говорить о нем, что попало» [18]. Однако это не так, потому что бытие полагает пределы речи, пределы высказываний о себе, пределы интерпретаций реальности, или, как еще их называет У. Эко, – «линии сопротивления, возможно подвижные, неустойчивые» [18]. С этими пределами мы сталкиваемся не только в научном опыте, но и, прежде всего, в повседневном.

Именно столкновение научных интерпретаций с этими линиями сопротивления бытия и позволяет отличать пригодные на сегодняшний день объяснительные модели от непригодных, причем первые будут считаться таковыми до тех пор, пока в свою очередь тоже не наткнутся на некий предел, опровергающий их (как это произошло, например, с докоперниканской астрономией, с доэйнштейновскими представлениями о пространстве, или моделью атома, представлявшего до открытий Резерфорда в виде пудинга с изюмом).

Мы можем резюмировать сказанное о научных исследованиях в области воспитания словами У. Эко: «Я притормаживаю исследование в том месте, которого я достиг, считая полученные модели инструментами, вполне пригодными для описания этих явлений. Это описание должно быть соотнесено с другими описаниями, и только когда сеть полученных соотнесений выявит некоторые несоответствия, я принужден буду задаться вопросом о том, пригодны ли исходные модели для дальнейшего употребления или их следует заменить другими» [17, с. 327].

Об оценке качества результатов научных исследований в теории воспитания

Итак, теория воспитания предлагает не истину, а взгляд, подход, дает не истинное описание объекта, но моделирует его, исходя из выбранного угла рассмотрения. Оценка же пригодности или непригодности того или иного взгляда, той или иной теории, указание на ограничивающие или опровергающие их «линии сопротивления бытия» – задача как самих разработчиков этих теорий, так и их конкурентов, выдвигающих альтернативные идеи. Об этом пишут и К. Поппер, и Т. Кун, и И. Лакатос, и У. Эко.

Научные идеи и теории проходят проверку не стандартами, а, как называет их С. Тулмин, «судами рациональности», то есть людьми, выступающими в качестве «судей» или «присяжных», а решающим фактором здесь выступает аргументация [15, с. 106].

Но и здесь не все так просто. Ведь существует проблема «предвзятости научной экспертизы исследований», на которую также обратил внимание П. Фейерабенд. «Эксперты часто приходят к различным результатам и в фундаментальных вопросах, и по поводу прикладных задач. Кто не сталкивался хотя бы с одним случаем в своей собственной семье, когда один врач рекомендует операцию, другой – категорически против, а третий – вообще предлагает совершенно иной способ лечения? Кто не читал материалов дискуссий по поводу ядерной угрозы, состояния экономики, последствий применения пестицидов, распылителей аэрозолей, способов обучения, влияния расовых особенностей на умственное развитие? В этих дискуссиях высказываются две, три, пять и более точек зрения, каждая из которых имеет научное обоснование. Порой хочется

сказать: сколько ученых, столько и мнений. Конечно, существуют области, в которых ученые приходят к согласию, однако это не внушает доверия. Их единство часто является результатом политического решения» [16, с. 130].

С. Тулмин также обеспокоенно высказывается об этой стороне науки. «Все пользующиеся доверием члены научной специальности – пишет он – в теории могут быть равными; но, оказывается, некоторые «более равны», чем другие [15, с. 264]. И авторитетность их голоса часто зависит от «дружеских связей и публикаций, редакторской деятельности, университетских должностей, участия в комитетах» [15, с. 265].

Поскольку успех того или иного научного исследования – это успех экспертов, убеждающих сообщество в достоинствах этого исследования, и поскольку «мнение экспертов часто бывает пристрастным, ненадежным», оно, по мнению П. Фейерабенда, «нуждается во внешнем контроле» [16, с.130].

Применительно к теории воспитания выход может быть найден в том, чтобы предоставить возможность оценивать результаты научных исследований в этой области не только экспертам-ученым, но и экспертам-практикам: учителям, методистам, родителям школьников. Таким образом, научные концепции и теории лучше всего будут проходить проверку не только своим соответствием принятым на сегодняшний день стандартам научности и не только своим принятием в среде экспертов-исследователей, но и своей способностью решать проблемы практики, о которой судят эксперты-практики, то есть те, кто пользуется этими теориями для решения вполне прикладных проблем. «Простые люди – пишет Фейерабенд – могут и должны контролировать науку» [16, с. 143].

По сути, благодаря П. Фейерабенду, мы возвращаемся к идее фальсификационизма К. Поппера, но в ином ее видении. Развитие науки – это действительно последовательная фальсификация одних научных теорий и их замена другими, но этот процесс должен происходить не столько благодаря деятельности ученых, сколько благодаря деятельности практиков, заинтересованных в результатах этих исследований.

Литература

1. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. – №2. – 1989. – С. 24-35.
2. Кайдалов В.А., Железняк В.Н., Имакаев В.Р. Философские основания теоретической педагогики. – Пермь, 2004.
3. Капра Фритьоф. Скрытые связи. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 2000.
5. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.
6. Матурана Умберто, Варела Франциско. Дерево познания. – М.: Прогресс-традиция, 2001.
7. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011.
8. Новикова Л.И., Кулешова И.В., Григорьев Д.В. Педагогическая реальность воспитательно-го пространства // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – №3. – С. 14-20.

9. Парфенова И.С. Критерии оценки качества воспитательной деятельности классного руководителя в контексте гуманистического воспитания // Вопросы воспитания. – 2012. – №3 (12). – С. 99-104.
10. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1983.
11. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.
12. Селиванова Н.Л. Воспитание: теория и реальность // Известия РАО. – 1999. – №2. – С. 57-64.
13. Степанов П.В. Возрастные задачи подростка и профессиональные задачи педагога в пространстве совместного бытия. // Мир психологии. – 2007. – №4.
14. Степанов П.В., Степанова И.В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования. – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2011. – 96 с.
15. Тулмин Ст. Человеческое понимание. – М.: Прогресс, 1984.
16. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. – М.: АСТ; АСТ Москва, 2010. – 378 с.
17. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.
18. Эко У. О бытии [Электронный ресурс] URL: <http://wirade.ru/cgi-bin/wirade/YaBB.pl?board=bibl;action=display;num=1113592864>.

1.3. Научное осмысление феномена воспитания в исследованиях отечественных педагогов середины XIX – середины XX вв.

Становление и развитие научного междисциплинарного педагогического знания о воспитании – процесс социально исторически обусловленный, динамичный, сложный, зависящий от множества факторов в реальном человеческом обществе. Важнейшим следует считать «человеческий фактор» – авторский вклад видных отечественных ученых-педагогов в познание воспитания как процесса совершенствования человека в специфической образовательной деятельности; представленный как комплекс междисциплинарных научных подходов и новых знаний (концепции воспитания). Для анализа авторских концепций воспитания выделили труды отечественных «личностей-ученых в педагогике», чей вклад в педагогическую науку признан и высоко оценен в стране и мире.

XIX век – становление научного знания о воспитании как ценностного блока педагогической науки, у истоков которой стоит Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870 гг.) – российский ученый, педагог-антрополог, родоначальник отечественной педагогической науки. Основной труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Педагогическое наследие К.Д. Ушинского представляет первую научную концепцию воспитания, основой которой был комплекс гуманитарных антропологических научных данных о человеке; критический анализ практики российского образования XIX века, зарубежного опыта; личная инновационная педагогической практика.

Понятие «воспитание» Ушинский выводит из определения предмета – человека: что такое «самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека». По мнению Ушинского идеал совершенного человека – физически, умственно и нравственно разви-

тый. А «воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил». *Воспитание определяется как «преднамеренный и стихийный» процесс, важный «решающий фактор» в позитивной реализации природных данных, в совершенствовании природы Человека. «Человек становится человеком через воспитание» [13, с. 16].*

В обосновании роли воспитания Ушинский первостепенное значение придавал определению цели воспитания. *«Человек – центральный предмет и цель воспитания».* «Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий» – отмечает ученый [13, с. 13]. Целью воспитания (объективного процесса) определяет «совершенствование развития», прежде всего, Человека как самой существенной, «человечественной» его потребности, развивающейся в совокупности и взаимодействии его физической, нравственной, социальной, психологической, духовной природы, в социальной жизни и на ее основе. Исходя из общей цели воспитания, Ушинский определяет комплекс приоритетных задач, органично связанных с целью воспитания, и реализуемых в целенаправленном педагогическом процессе, в видах, формах организации воспитательной деятельности. *«Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания»...* Чувство любви к родине считал самым высоким чувством человека и важнейшей задачей воспитания в целом. *(«О нравственном элементе в русском воспитании»).* [14, с. 206–261]. Ушинским впервые была выдвинута мысль о труде как основном средстве воспитания. Трудовое воспитание *«должно неусыпно заботиться, чтобы открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, внушить ему неутолимую жажду труда» («Труд в его психическом и воспитательном значении».* [14, с. 141–166]. Умственное развитие ребенка – в числе основополагающих задач воспитания, которые Ушинский рассматривает в органичных взаимосвязях в формировании целостной личности ребенка [13, с. 23]. Важной задачей воспитания определяет развитие в ребенке художественно-эстетических чувств; связывает с авторским понятием воспитания как особого искусства. Общественное воспитание в трудах Ушинского – основа и задача воспитания. Определив цели, задачи воспитания, Ушинский формулирует «педагогические правила» их реализации в воспитательной деятельности. «Правила воспитания Человека» составляют научно-методическую основу его «антрополого-педагогической концепции воспитания». В их основе взаимосвязанные принципы народности и природосообразности как естественно-антропологическая характеристика воспитания. Принцип природосообразности обосновывается комплексным психологическим знанием о ребенке и определяет задачи воспитания по его реализации: воспитания у ребенка власти над своей «психикой», привычек и навыков жизнедеятельности, памяти, внимания, воли, характера. Принцип народности Ушинский связывал с преобразующей прогрессивной ролью воспитания, природосообразным, общественным воспитанием. Общественное воспитание рассматривает как компонент воспитания – общий, основной для всех времен и народов, реализуемый с учетом специфических внешних и внутренних условий функционирования человеческих общностей, как основу воспитания; и в этом его объективная сущность (К.Д. Ушинский

«О народности в общественном воспитании». Эти классические принципы отечественной педагогики пронизывает всю концепцию воспитания Ушинского.

Центральное место в Концепции занимает проблема научного обоснования роли основных субъектов воспитания в реализации цели, задач, основных педагогических принципов. Ученый определяет задачи педагога-воспитателя: организация воспитания как «живого», реального, а не искусственно выстроенного процесса; «познания жизни ребенка со своими правами и потребностями не ребенка вообще, а конкретных детей в конкретной среде их повседневной жизни»; выделяет важность многосторонних знаний о ребенке (возрастных, психических, природных, индивидуальных); значение педагогического опыта и педагогического такта. Ребенок рассматривается ученым как «деятельная натура», по природе активная, самостоятельная – субъект воспитания (самовоспитания) в определенной деятельности «самого ребенка» (а не для ребенка). В качестве субъекта воспитания выделяет детское сообщество – средство организации деятельности и специфическую среду жизнедеятельности, самостоятельности «самого ребенка», самовоспитания.

В Концепции определена особая роль организуемой многообразной деятельности человека, как «наиважнейшего средства воспитания»; универсальная природная потребность развития человека на всех возрастных этапах. К приоритетным видам относит: учебную, трудовую, общественную, игровую деятельность ребенка. Подчеркивает важность взаимодействия различных видов и форм деятельности, учета природных возрастных данных, потребностей и возможностей ребенка в реализации ее воспитательного влияния.

К.Д. Ушинский обосновывает идею воспитания всесторонне-целостного человека на основе ее научного изучения. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (К.Д. Ушинский «Три элемента школы»).

Научная ценность взглядов К.Д. Ушинского на воспитание человека в том, что в своей совокупности они представляют впервые разработанную на основе междисциплинарного антропологического научного знания теорию воспитания, которая и придала педагогике статус особой науки. Основные идеи, позиции педагога-воспитателя апробированы в разработке авторских образовательных программ для начальной школы, учебных пособий, учебниках, их реализации в массовой практике воспитания.

Особое место в педагогическом наследии отечественных ученых второй половины XIX века – начала XX века занимают труды Петра Федоровича Каптерева (1849–1922 гг.): теоретика и методолога общей и педагогической психологии; историка педагогики. Обоснование и новое психолого-педагогическое разрешение актуальных проблем теории и практики воспитания в «школьной и внешкольной» образовательной среде представляют авторскую концепцию воспитания. В ее основе гуманистический, психологический, социологический, культурологический научные подходы автора к воспитанию. П.Ф. Каптерев был противником моно-идеологической (идейно-политической), религиозной направленности воспитания.

В авторской концепции воспитания – развитие идеи совершенствования человека во всех отношениях: «к совершенствованию личности должно быть привязано все воспитание». Смысл воспитания видит не только «в развитии наследственности, врожденных свойств человека, а в его совершенствовании, «в котором развитие играет роль подчинённого момента». Совершенствование личности «по педагогическому идеалу, выражающему общественную направленность всего воспитания» определяет целью воспитания. В процессе совершенствования человека-личности обосновывает определяющую роль саморазвития. Саморазвитие считает «непреднамеренным» процессом удовлетворения самодеятельности – природы человека, его потребностей живого организма (особенно в период Детства); определяет как «основу и сущность всего воспитания» [4, с. 163–170].

Ценными являются мысли ученого о саморазвитии как источнике самовоспитания на этапе подросткового возраста. *Самовоспитание* в период детства ученый определяет как «существенную жизненную потребность», «естественную необходимость, внутренние органичные процессы», протекающие во взаимосвязях с образованием, обучением, воспитанием. Обращает внимание на широкое понимание самовоспитания и самообразования: преимущественно умственное, нравственное, физическое, духовное, общественное» (О саморазвитии и самовоспитании. // «Образование». – №1. – 1997. – С. 1–18). П.Ф. Каптерев рассматривает процессы «само» как естественную основу выстраивания системы воспитания, главная цель которой – стимулирование внутренних сил ребенка, главного источника его личного роста, совершенствования. В авторской концепции воспитание представлено системой взаимодействия воспитания как целенаправленного организованного процесса совершенствования человека-личности с самовоспитанием.

Проблема необходимости знаний детской психологии в правильной постановке воспитания и ее разрешение – одна из основных в психолого-педагогическом творчестве ученого. Новизна вклада П.Ф. Каптерева в данную проблему представлена: научно обоснованной характеристикой психологии Детства (его основных этапов), как особо значимого возрастного периода, основы для постановки дела воспитания («вырисовывается вся природа, всё существо человека»); определением специфических, приоритетных задач воспитания на каждом возрастном этапе в реализации общей цели воспитания совершенной личности. Внимание обращает на самоценности каждого возрастного этапа в «правильном воспитании» детей», в саморазвитии. (П.Ф. Каптерев. Педагогическая психология. – СПб. – 1883).

Каждого ребёнка П.Ф. Каптерев рассматривал как неповторимую личность-индивидуальность: не только ценность человека-индивида, а и ценность общества, движущая сила его поступательного развития. «Каждый ребенок несет с собой новизну, небывалые еще на свете сочетания психических свойств, предпосылки новых творческих возможностей, «одаренность». (П.Ф. Каптерев «Задачи и основы семейного воспитания». / Воспитание и обучение. – №2. – СПб. – 1913. – С. 57-67). Ценная мысль педагога – «можно и нужно стремиться «усовершенствовать индивидуальные особенности». Усовершенствование, са-

моуосовершенствование предполагает развитие ценных индивидуальных свойств, возможность приобретения при определенных педагогических условиях новых, подавление недостатков. Самоуосовершенствование рассматривал не только как личное благо, а и существенную общественную обязанность по отношению к будущим поколениям. Средством самоуосовершенствования называет: личное участие детей в разнообразных видах человеческой деятельности, «практических предприятиях к общему ценностному благу»; «развитие культуры ума и сердца»; умение осуществлять убеждения, управлять своими поступками. Ученый делает вывод: *«воспитание может быть определено так: оно есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному заказу»* [4, с. 167–177, 179].

Обосновывает комплекс общечеловеческих черт, свойств, качеств человека-идеала. Приоритетом в воспитании считает общечеловеческие гуманистические черты и качества, формируемые и развиваемые в «нравственном содержании воспитания» («нравственное, душевное закаливание»), в которых находит свое место «детская природа. В работе «О нравственном закаливании» делает вывод о важнейших задачах нравственного воспитания ребенка; выработки у детей общественной потребности, развитие общественного чувства в деятельности для других при условии свободы в выборе друзей, различных «союзов между учащимися» [4, с. 147–161].

В своих трудах Каптерев прогнозировал инновационную систему общественного воспитания детей как пространство совершенствования, усовершенствования, оптимальной реализации возрастных и индивидуальных возможностей ребенка в добровольной деятельности на основах природной самодеятельности, творчества. «Общество вырабатывает идеалы воспитания, ставит жизненные цели, управляет развитием человека.. Только само общество глубоко и серьезно может отстаивать правильное воспитание и образование детей» («Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей») [4, с. 232–257]. В этом – творческое развитие ученым «общественного характера воспитания».

Педагогический процесс – новое научное понятие, введенное П.Ф. Каптеревым в научный оборот, интегрирует основные подходы, взгляды, идеи ученого на воспитание, его приоритетную роль в совершенствовании человека во взаимодействии преднамеренного и непреднамеренного воспитания, самовоспитания в открытом образовательном пространстве (а не только в школе). Субъектами педагогического процесса представлены структуры школьного, внешкольного образования и общественного воспитания (детские сады, семья, самодеятельные объединения) как инновационное открытое социально-культурное пространство реализации потенциала воспитания и определена их специфическая воспитательная роль. Подчеркивается «активное воспитательное начало школы» и роль в этой активности учителя – воспитателя [4, с. 163–231].

В содержании концепции воспитания – результаты многолетнего психолого-педагогического эксперимента: развитие педагогического, родительского общественного движения; создание инновационного образовательного ком-

плекса на базе Воронежского педагогического техникума; разработка и апробация первых программ образования и воспитания для новой советской системы образования.

Концепция воспитания П.Ф. Каптерева – вклад в становление теории воспитания как научного ценностного блока самостоятельной «прогрессивной», творческой, развивающейся «общественной педагогики».

В условиях становления Советского государства была разработана и действовала концепция социального воспитания (теория коммунистического воспитания), на основе которой строилась новая трудовая, политехническая «школа жизни», система внешкольного государственного и общественного воспитания.

В становлении теории и практики коммунистического воспитания особая роль принадлежит *Надежде Константиновне Крупской (1869–1939 гг.)* – государственному, политическому деятелю, руководителю народного образования в СССР; советскому ученому-педагогу. Воспитание – социально-педагогически значимая проблема «во все времена» – постоянный объект внимания ученого. Центральное место занимали проблемы воспитания нового человека – личности, творца, созидателя, гражданина-патриота, коллективиста, индивидуальности, интернационалиста, борца за идеалы справедливости. Именно в новом коммунистическом воспитании она видела одно из могучих средств преобразования человека и общества. *Цель воспитания связывает с воспитанием* человека, идейно убежденного, общественного, сочетающего знания с практической деятельностью, «который по-новому, по-коммунистически, по-социалистически подходит к каждому вопросу». [8, с. 175]. Ее оценка роли воспитания в совокупности цели, принципов, средств, субъектов воспитания в созидании социалистического общества, формировании нового типа человека-личности *представляет концепцию коммунистического воспитания*, основные идеи которой были заложены в первой педагогической работе периода эмиграции «Народное образование и демократия» (первое издание в 1917 году) [5, с. 155-239].

В основе Концепции воспитания: марксистско-ленинский методологический конкретно-исторический гуманистический подход к оценке воспитания; анализ опыта гуманистического зарубежного опыта; личный педагогический опыт. Концепция воспитания строится на «трех китах»: возрастание роли воспитания в совершенствовании человека и общества; социально-исторический целевой государственный заказ Советского государства новой системе воспитания, ее традиционным и инновационным субъектам; обоснование Детства – как активного субъекта воспитания [7, с. 368-385].

Главной ценностью воспитания определяет ребенка; не «обобщенный образ», а конкретный, в реальных условиях жизни. Особое внимание уделялось роли ребенка – активного участника созидания нового общества (участие в работе фабрик, заводов, помощь младшим, сельским сверстникам). Объективные предпосылки развития деятельной активности ребенка связывала с самодеятельностью – «природой детей и подростков». Самодеятельность рассматривается ученым как принцип воспитания, самовоспитания, выполняющий социальную общественную роль [5, с. 98]. Основой развития самодеятельности в концепции определяется коллективная разнообразная деятельность детей

и подростков, воспитательные возможности которой связывает с ее организацией, коллективным характером и активной позицией ребенка. Формой и средством организации такой деятельности детей определялся коллектив.

Проблема взаимодействия коллектива и личности – одна из приоритетных и инновационных в теории коммунистического воспитания разрабатывалась Н.К. Крупской в сотворчестве с видными представителями педагогической науки (М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий). В работах «Коллективная работа в школе», «О коллективном труде детей» коллектив определяет важнейшим и решающим условием, «незаменимым» средством достижения цели коммунистического воспитания, а развитие индивидуальных особенностей личности – основой «процветания» коллектива. «Личность» – в центре внимания Н.К. Крупской: коллектив не обезличивает ребенка; самочувствие ребенка, ощущение себя полноценным членом коллектива, дружеские отношения – важные ценности коллектива. Подход к роли коллектива как субъекту коммунистического воспитания личности пронизывает теоретико-методическое содержание Концепции коммунистического воспитания [7, с. 129-133; с. 308-309].

Особо значимым блоком в Концепции представлена теория и практика общественного коллективного воспитания, которое Надежда Константиновна рассматривает, как национальную развивающуюся традицию, закономерность. «Правильно поставленное общественное воспитание должно не только помочь детям сознательно отнестись к явлениям общественной жизни, но и научить их активно строить эту жизнь» [6, с. 155-160]. Перед советской школой «труда, политехнизма» Крупская ставит задачу: «всю школьную жизнь связать с «взаправдашной общественной жизнью»; самоуправлением, «впустить в школу кусок живой жизни» через новую систему воспитания, которая становилась государственно-общественной. «Подрастающему поколению надо учиться применять в жизни, в общественной работе полученные знания и умения» [7, с. 310-319].

Особо выделяем вклад Н.К. Крупской в научное обоснование общественного воспитания в детской общественной организации. Н.К. Крупская разрабатывает концепцию создания пионерской организации – партнера Коммунистической партии, Советского государства по коммунистическому воспитанию детей и молодежи; определяет специфический воспитательный потенциал детской пионерской организации по развитию идейной коммунистической коллективистической убежденности, мировоззрения, самостоятельности, творчества; роль и значение первичных самоуправляемых пионерских коллективов; позиции пионера – субъекта жизнедеятельности коллектива, взрослого – вожатого, педагога-воспитателя; основы взаимодействия пионерской организации и новой советской школы в социальном воспитании детей. «Уже сам факт наличия детской организации имеет громадное воспитательное значение». («О пионерском движении на данном этапе». – Т. 3. – «Пионердвижение как педагогическая проблема») [7, с. 412-416].

Развивая идеи отечественных ученых о расширении сферы деятельности ребенка, Н.К. разработала теорию и методику внешкольного государственного и общественного воспитания на базе первых внешкольных учреждений, библиотек, культурных учреждений. В общественно-полезной практической деятель-

ности школы, внешкольных учреждений, пионерской организации Крупская видит одно из средств общественного воспитания коллективизма, трудового воспитания детей. «Правильно поставленное общественное воспитание должно не только помочь им (школьникам) сознательно отнестись к явлениям общественной жизни, но и научить их активно строить эту жизнь» [6, с. 161]. Особо подчеркивала Надежда Константиновна воспитательную и общественную направленность политехнического труда в школе и внешкольных учреждениях («Воспитаем хороших общественников»).

Новизна концепции коммунистического воспитания Н.К. Крупской – в рассмотрении воспитания как «дела всего общества»; обращение цели воспитания не только к ребенку, профессиональным воспитателям, родителям, а в целом к человеческому сообществу социума. Взаимодействие взрослых структур, школьных и внешкольных образовательных учреждений, детских, молодежных общественных объединений; духовную, практическую связь поколений рассматривала как основу жизненного реального сотрудничества поколений в реализации объективного потенциала воспитания и в решении общей задачи коммунистического общественного воспитания и самовоспитания детей и взрослых. Взаимодействие, сотрудничество – основа воспитания [6, с. 155-161].

Концепция воспитания Н.К. Крупской – многогранный вклад в систему научного познания воспитания, теорию и практику коммунистического воспитания.

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934 гг.) – советский ученый, педагог-экспериментатор, чье педагогическое наследие – сочетание гуманистических традиций отечественного воспитания и зарождающихся инноваций советской педагогики и теории коммунистического воспитания. В основе его концепции – социологический, психологический научные подходы к воспитанию; анализ личного инновационного педагогического опыта по созданию детских внешкольных клубов, летней трудовой колонии «Бодрая жизнь», Первой опытной станцией по народному образованию периода [15, с. 121-257].

Понятие «воспитание», «социальное воспитание» в концепции ученого выходит за «пределы школы», получает более широкое научное обоснование, как объективно-субъективная общественно значимая, социальная, педагогическая реальность, средство становления человека – личности – гражданина. В своих научных взглядах на воспитание исходил из новой исторической общей цели – воспитание советского гражданина, всестороннее развитой личности в разнообразной жизни и деятельности в пространстве реальной социальной среды [16, с. 55]. «Воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности» [15, с. 148]. Организацию детской жизни рассматривал как важную задачу реализации общей цели воспитания. В его авторской концепции представлена система изучения социальной среды: как сферы «детской жизни»; ее позитивного преобразования и эффективного использования в целенаправленном воспитании советского гражданина в школьной, внешкольной деятельности, в общественно полезной работе; как педагогического целевого преобразования социальной среды в открытое воспитательное пространство.

Выводы о признании приоритетной роли среды в социальном воспитании ребенка, о взаимодействии среды и личности, необходимости изучения среды окружающей жизни педагогом и воспитанником и педагогического «воздействия на среду», ее преобразования в целях позитивного влияния на личность и преодоления ее негативных воздействий – важные положения авторской концепции социального воспитания. Научная новизна Концепции воспитания: в разработке комплекса методов изучения конкретного ребенка (возрастного и индивидуального), среды реальной его жизни в совместной деятельности с детьми, входя в их сообщества; в качественно результативных методах, органично включенных в реальный педагогический процесс (наблюдение, изучение условий жизни; выявление жизненного опыта детей; анализ продуктов детской деятельности; самостоятельное задание, эксперимент); в представленности научных результатов характерными возрастными особенностями детей, проявляемыми в многообразной деятельности («Школа и строительство жизни»; «Деревенские дети и работа с ними») [16, с. 86-151].

В авторской Концепции изучение ребенка – важнейшая задача в деле настоящего воспитания: в определении целей, содержания, средств организации процесса обучения и воспитания в школе, внешкольном учреждении; в оптимизации процесса воспитания (развития и совершенствования личности ребенка); важный блок деятельности педагога-воспитателя, средство повышения его профессионального мастерства. Детская деятельность (жизнедеятельность) как основа жизни ребенка, его познания, источник и основа воспитания рассматривалась С.Т. Шацким как особый объект научного исследования. Выделяет роль многообразной детской жизнедеятельности со сменой видов, форм деятельности, с учетом возраста, индивидуальности, среды; определяет основные ее элементы: посильный физический труд, игра, деловое самоуправление, искусство, умственная и социальная деятельность, деятельность по охране здоровья. Идеи и научные подходы к изучению детей, реализации полученных данных в практике учебно-воспитательной работы школы, внешкольных структур – вклад в развитие, обогащение теории воспитания.

Особое внимание уделялось трудовой *и общественной* деятельности воспитанников, как социальному заказу Советского государства обществу и новой трудовой школе. «Мы говорим о трудовой школе не только как о школе умственного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей, должна вводить детей в посильное участие в социалистической трудовой деятельности трудящегося населения». «Труд может быть основой детской жизни, и тогда он явится могучим средством воспитания» [16, с. 33].

Шацкий творчески развивает позиции предшественников об общественном характере воспитания, как вечной ценности: выбор видов общественно-полезной работы должен определяться, прежде всего, местными нуждами, культурой, бытом и потребностями детского населения. Воспитательная ценность общественно полезной деятельности детей определяется трудом, который исходит из внутренних побуждений работать на пользу общества; не только целью, но и условиями ее выполнения. Разработка методики общественно полезной деятельности школьников – вклад С.Т. Шацкого в теорию и практику

воспитания. Детское самоуправление в Концепции представлено как действенное реальное средство развития самостоятельности детей и вид общественно полезной деятельности, показатель нового социального воспитания (в постановке «вопросов детского самоуправления» как новой педагогической проблемы считал себя одним из «Пионеров» в этой области [15, с. 38].

В педагогическом наследии Шацкого, его концепции воспитания особое место занимает эстетическое воспитание ребенка, которое по убеждению ученого «должно глубоко пронизать собой весь педагогический (воспитательный) процесс школы, трудовую, умственную, социальную, художественную жизнь детей; развивать художественные и творческие способности, содействовать всестороннему развитию школьника («создавать жизнь искусства», «окружать детей искусством»; использовать богатства природы в эстетическом воспитании»). Воспитательный процесс должен быть поставлен так, чтобы искусство стало потребностью детей, силой воспитания [15, с. 180-181; 201-205].

С.Т. Шацкий творчески развивает идеи и положения о воспитании как педагогически организуемом процессе. Взгляд ученого на задачи советского школьного воспитания: обеспечить воспитание в детях понимания соотношения природы, труда и общества в условиях советского строя и воспитание стремления участвовать в социалистическом строительстве. Приоритетными задачами считал трудовое, эстетическое, физическое и гигиеническое воспитание. Взгляд Шацкого на роль воспитания в школе органично связан с периодом поисков путей создания новой советской школы: трудовой, творческой, школой жизни, школой игры, школой-общиной, школой радости». Она должна самым тщательным образом опереться на ребенка. Школа для детей, а не дети для школы («На путях к трудовой школе»). [16, с. 19-27]. «Единственная задача школы – организовать детскую жизнь» (основу воспитания). Общественная работа школы определяется «сильным средством социалистического воспитания детворы» [16, с. 179-184].

Выделение приоритетной роли социальной среды в воспитании привело ученого к выводам о более широком ее позитивном использовании в организации системы внешкольного образования и воспитания как общественного государственного, добровольного, пространства самообразования, самовоспитания, самореализации детей. С.Т. Шацкий определяет специфические задачи внешкольного учреждения – создание именно «центра детской жизни»; дать право сводного выбора вида деятельности и выявления «внутреннего призвания» к определенному виду деятельности»; формирование жизненного социального опыта ребенка («Что такое клуб»). В системе внешкольного воспитания особо выделяет дошкольное воспитание («период настоящего детского учения»), разработал принципы организации работы с дошкольниками по видам деятельности [14, с. 267-279].

Концепция воспитания С.Ш. Шацкого – вклад в теорию коммунистического воспитания человека-личности: в обосновании социальной природы воспитания, роли социальной среды в развитии личности в процессе воспитания человека-гражданина; в становлении социальной педагогики.

В разработке теории и практики коммунистического воспитания Антон Семенович Макаренко (1888–1939 гг.) занимает особое место, представляя в своих трудах уникальный опыт творческой реализации общих научных подходов к воспитанию в условиях становления Советского государства 20–30-х гг. XX века. Его труды представляют концепцию воспитания – научного знания о воспитании как субъективной целевой социально-политической реальности. В основе концепции – авторский социально-педагогический эксперимент (организации колонии для несовершеннолетних им. А.М. Горького, трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского).

Представления о воспитании выводит из новой марксистской философии, в которой «горят не огни человеческой мечты, не призывы к счастью, а строгие чертежи реальности, простые и убедительные факты: «область воспитания никоим образом не может быть исключена из общего советского движения» [9, с. 103-190]. *Воспитание рассматривает как категорию педагогическую; социальное, политическое, классовое воспитание советского человека. На первом месте: социально-целевой, практико-ориентированный заказ на воспитание.* [9, с. 345-357]

А.С. Макаренко в определении цели воспитания разводит понятия: цель воспитания как идеал совершенствования человека и общества; конкретная историческая цель воспитания в конкретной реальной жизни; цель воспитательной деятельности – целесообразная организация всей жизни и деятельности детей. Он стоит на позиции: связать «высокие цели», определенные классиками, как объективное назначение воспитания в жизни человеческого общества, с «целями-минимум». Под целью-минимум воспитания понимает «коммунистическое воспитание и «коммунистическое воспитание себя». Особо выделяет цель – «воспитание себя» как «программу человеческой личности, человеческого характера «внешних проявлений и внутренней убежденности; политическое воспитание. А.С. Макаренко формулирует «основные принципы» этого воспитания: уважение и требование; искренность и открытость; принципиальность; забота и внимание, знание; упражнение; закалка; труд; коллектив; семья; игра.

Основное педагогическое средство воспитания – коллектив А.С. Макаренко выводит из общественной и политической исторической цели коммунистического воспитания советского человека-гражданина-коллективиста, личности, исходя из общего идеала воспитания. Педагогическое открытие детского коллектива: части советского общества; особой социальной среды, «сердцевины системы воспитания в обществе строящегося социализма» занимает центральное место в авторской концепции. Главный метод воспитания А.С. Макаренко определяет через позитивное, гуманистическое разрешение проблемы коллектива, который будучи общим и единым, дает возможность каждой отдельной личности развивать свою индивидуальность. «Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива; это две взаимосвязанные задачи» [11, с. 13, 16, 39, 43, 48]. Воспитательный коллектив рассматривает как: «социальный организм», идеологическое средство создания нового человека; комплексный метод воспитания; ближайшую социальную среду жизнедеятель-

ности ребенка; свободную организованную, управляемую группу детей и взрослых, объединенных единой целью, действием, дисциплиной и ответственностью; «орудие» формирования активной творческой личности с высоко-развитым чувством долга, чести, достоинства; средство защиты интересов личности, превращения внешних требований к личности во внутренние побудители ее развития. Проблема развития личности в центре педагогической системы А.С. Макаренко. Ее разрешение связывает с воспитательным потенциалом коллектива. Личность выступает в новой позиции – субъекта воспитательного влияния, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» [11, с. 41-42]. В каждом ребенке-воспитаннике – каким бы он «трудным» не был, педагог-гуманист видел, прежде всего, человека. *«Уважение, взаимоуважение воспитанников и воспитателей, детей и взрослых – важный гуманистический принцип в концепции воспитания А.С. Макаренко («О личности и обществе»)* [10, с. 12-14]. Макаренко подчеркивает важность «серьезной системы требований к человеку, требований человека к себе». Требовательность как нравственно-педагогический принцип внутренне присуща воспитательной концепции Макаренко. Именно с этого считает педагог и начинается процесс совершенствования и самосовершенствования человека. «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» – позиция педагога [11, с. 37]. Включение детей в посильный производительный труд считал задачей формирования новой позиции ребенка (статуса «взрослого» юного гражданина), которая открывает созидательные, преобразующие силы, скрытые в ребенке, открывает «выход в жизнь», ускоряет процесс его человеческого, гражданского, профессионального становления. Производительный труд рассматривал как часть воспитательного процесса.

Впервые Макаренко научно разработал методику организации воспитательного процесса: коммунистического воспитания в детском коллективе, взаимоотношений в коллективе, нравственного и трудового воспитания; «технологично» рассмотрел проблемы самоуправления, педагогического требования, дисциплины, поощрения, наказания. Ценность наследия А.С. Макаренко – в органичном соединении теории, методики и практики воспитания в деятельности новых образовательно-трудовых учреждений. Макаренко особо выделяет роль практики (экспериментов «самодельных творцов-педагогов) в развитии теории воспитания; «основании законов воспитания». Педагогические труды А.С. Макаренко обогатили научные знания о воспитании; основные идеи были творчески развиты в школьной и внешкольной практике воспитания 50–90-х гг. XX века.

Иванов Игорь Петрович (1923–1992 гг.) – советский ученый-педагог послевоенного советского периода, инициатор и организатор коммунарского общественно-педагогического движения. Ученый развивает общую теорию воспитания как объективной закономерности человеческого общества и теорию коммунистического воспитания как объективно-субъективной реальности применительно к целям, ценностям социалистического общества, коммунистическому воспитанию нового человека. В основе Концепции воспитания – научно осмысленные результаты педагогического эксперимента И.П. Иванова, который

практически продолжался в течение всей его деятельности («Коммуна юных фрунзенцев», «Коммуна им. А.С. Макаренко»; педагогическая и общественная деятельность). *Главной ценностью воспитания определяет личность человека*, как комплексный, интегрированный качественный показатель и результат формирования нового типа советского человека. В педагогической характеристике личности *выделяет ее основу – «человеческие отношения»*, в которых формируются, развиваются черты и качества личности в многообразной деятельности. В комплексе человеческих отношений выделяет *«личностные отношения» и «воспитательные отношения»* [1, с. 15-16]. *Воспитательные отношения* И.П. Иванов определяет как взаимодействие воспитателей и воспитанников в деятельности: отношения между воспитателями, воспитателями и воспитанниками, между воспитанниками; их роль и значение в осуществлении целей воспитания. Высшей формой прогрессивных воспитательных отношений автор определяет творческое содружество поколений («товарищество поколений») как социально-историческую реальность взаимодействия поколений в инновационной деятельности преимущественно общественных детско-взрослых структур, в основе которого: отношения товарищества, общей заботы, творческого обучения, органично связанные с целями воспитательного процесса. «Чем полнее воспитательные отношения соответствуют целям воспитания, тем успешнее эти цели достигаются» [2, с. 16, 20–23]. Специфическую роль воспитания в формировании и развитии личности характеризует, прежде всего, отношениями человека с реальным обществом, его идеологией, социальными группами и структурами, человека–человека.

«Человеческие отношения» – общественно и лично значимые ценности рассматриваются предметом и объектом воспитания, а содержательной ценностной их основой – «заботы человека об улучшении окружающей жизни, о человеке, гражданине, творческой личности. Обоснование «отношений заботы» – комплексный подход к цели, содержанию коммунистического, гуманистического, демократического воспитания в педагогическом наследии И.П. Иванова. Ученый вводит в педагогику и теорию воспитания новое понятие «забота»: а) интегральной ценностной, социально-педагогической характеристики личности; б) особой гуманистической, социально значимой, гражданской деятельности, которая идет по внутренним побуждениям самого человека, удовлетворяет его интересы, потребности; основой и результатом которой являются личные и объективно-значимые гуманные человеческие отношения, методы товарищеской воспитательной заботы. В общей творческой гражданской заботе в теснейшем единстве осуществляются: различные стороны воспитательного процесса (воспитание воспитателями воспитанников; самовоспитание воспитателей; воспитание воспитателей воспитанниками; самовоспитание воспитанников); взаимосвязь нравственного, умственного, физического, трудового, эстетического воспитания, происходит формирование личностных отношений; реализуются основные функции воспитания (передача готового опыта; усвоение передаваемого опыта; создание и укрепление нового опыта совместно с воспитателями и воспитанниками; обмен опытом).

В основе содержательной характеристики «отношений общей заботы» – коллективная творческая деятельность воспитателей и воспитанников общественно полезной направленности и личностной значимости; детско-взрослый коллектив – приоритетная форма организации творческой коллективной деятельности [2, с. 5-6].

И.П. Иванов развивает теорию коллектива как субъекта воспитания, исходя из цели воспитания, приоритета ценности отношений творческой, гражданской заботы. Коллектив определяет как содружество поколений, в котором развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище по объединению; это социально-педагогическая среда, в которой развиваются воспитательные отношения общей творческой гражданской заботы воспитателей и воспитанников [2, с. 27]. Воспитательную ценность коллектива связывает с определением ценностно-целевого назначения «снизу» – самодеятельностью, инициативами участников; практико-ориентированной результативной, общественно значимой коллективной творческой деятельностью; отношениями требовательности и ответственности. В концепции выделена группа ведущих средств, методов воспитания отношений общей заботы в коллективной деятельности: 1) коллективные творческие дела (КТД) – жизненно важное, общественно необходимое основное средство методики воспитания; 2) коллективная организаторская деятельность (коллективное планирование, текущая организация работы, коллективное подведение итогов); 3) творческие игры, творческие праздники; 4) воспитательные занятия.

Научно обоснованные подходы ученого к комплексной оценке роли «отношений», «человеческой заботы» в развитии и формировании нового типа личности стали основой его концепции воспитания. Воспитание в концепции представлено в широком социальном пространстве человеческой созидательной творческой деятельности, общей основой которой являются отношения сотрудничества поколений; творческой товарищеской заботы человека об окружающей жизни, каждом члене как самостоятельной творческой личности и о собственной личности [2, с. 5].

И.П. Иванов *определяет воспитание* как гуманистический, демократический «процесс целенаправленного, всестороннего и целостного развития у каждого человека гуманно-демократических личностных отношений и преодоления пережитков эгоистически-потребительского отношения к жизни в такой деятельности самого человека, которая носит характер общей творческой заботы об улучшении окружающей жизни, о людях близких и далеких, о своем обществе» [1, с. 16-17]. Ученый делает вывод: «главная ценность результата воспитания – «забота» (качественный показатель).

Инновационный педагогический опыт, научно осмысленный, стал основой его авторской «педагогической заботы», ценностную основу которой представляет общественное гражданское коммунистическое воспитание детей и молодежи как историческая реальность воспитания.

В трудах советских педагогов закрепляется и развивается одна из ведущих идей и проблем воспитания – роль социальной среды в формировании личности. «Личность» становится целью воспитания, главным качественным показателем человека-гражданина

Авторские концепции воспитания включают основные научно-исторические подходы к познанию воспитания и оформлению теории воспитания как научной основы развития педагогики; базы совершенствования практик воспитания в современных условиях, и должны быть взяты на вооружение исследователями проблем воспитания XXI века.

Литература

1. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб.: «Аверс»; ООО «Инновационное психолого-педагогическое объединение». – 2003.
2. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи. – Рязань. – 1994.
3. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
4. Каптерев П.Ф. Избр. Пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982.
5. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 6-ти томах. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – Т. 1. – М.: «Педагогика», 1978–1980.
6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 6-ти томах. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – Т. 2. – М.: «Педагогика», 1978–1980.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 6-ти томах. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – Т. 3. – М.: «Педагогика», 1978–1980.
8. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 6-ти томах. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – Т. 4. – М.: «Педагогика», 1978–1980.
9. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах. / Ред. коллегия И.А. Каиров, Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский. – Т. 5. – М.: Изд-во АПН СССР. – 1956–1958.
10. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах. / Ред. коллегия И.А. Каиров, Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский. – Т. 7. – М.: Изд-во АПН СССР. – 1956–1958.
11. Макаренко А.С. О воспитании. – Изд. 2. – М.: Издательство политической литературы, 1990.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах. / Ред. коллегия: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев и др. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1990.
13. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах. / Ред. коллегия: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев и др. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1990.
14. Ушинский К.Д. Собрание соч. в 11-ти томах. / Ред. А.М. Еголин, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. – Т. 1, 2, 11. – М.-Л.: Изд-во АПН СССР. – 1948–1952.
15. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. – В двух томах. – Т. 1. – Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: «Педагогика», 1980.
16. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. – В двух томах. – Т.2. – Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: «Педагогика», 1980.

1.4. Научное осмысление феномена воспитания в современных российских исследованиях

Анализ научной литературы показал, что современные российские исследования предлагают большое количество определений понятия «воспитание».

Так, В.В. Краевский, рассуждая о педагогическом исследовании и отмечая, что с научной терминологией в педагогике дела обстоят не лучшим образом, обращал внимание на то, что «категория, изъятая из целостного контекста науки, перестает быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением» [5].

Попробуем выяснить, целесообразно ли наличие такого многообразия понятия «воспитание».

Начнем анализ с распространенного в педагогике представления о воспитании как воспитании в широком и узком смыслах. К слову сказать, именно об этом подходе упоминается в Российской педагогической энциклопедии.

Сторонники этого взгляда на воспитание представляют его следующим образом.

Воспитание в широком социальном смысле – это всякое (как стихийное, так и целенаправленно организуемое) влияние на человека окружающей его действительности, в результате чего происходит его становление как члена общества. В этом смысле воспитание есть ни что иное как «социализация».

Воспитание в широком педагогическом смысле – это целенаправленное влияние общества на развитие человека и обретение им образа, адекватного культуре этого общества. В данном случае для воспитания есть более подходящее понятие «образование», включающее в себя и процесс обучения, и процесс воспитания – именно так оно понимается в Законе РФ «Об образовании».

Воспитание в узком педагогическом смысле – это целенаправленное влияние на развитие ценностных ориентаций человека, на развитие его ценностных отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе. Это и есть, собственно, воспитание.

Что касается воспитания в еще более узком педагогическом смысле, которое трактуется как целенаправленное влияние на развитие конкретных личностных качеств человека, например, патриотизма, трудолюбия, милосердия и т.д., то это определение можно рассматривать как частный случай, разновидность воспитания в узком педагогическом смысле.

Таким образом, такое понимание воспитания, по нашему мнению, излишне усложнено, а, следовательно, непрактично. Воспитывая, педагог стремится помочь детям стать добрыми и отзывчивыми, трудолюбивыми и самостоятельными, вежливыми и интеллигентными. То есть, воспитывая, он способствует развитию ценностных отношений детей к человеку, к труду, к культуре – а это воспитание в узком педагогическом смысле. Обозначение же понятием «воспитание» какие-то других феноменов, на наш взгляд, не оправдано, так как создает известную путаницу.

Остановимся теперь на определениях понятия «воспитание», предлагаемых рядом известных исследователей в области педагогики.

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова определяют воспитание как «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [13, с. 13; 15, с. 45-46]. Но обучение можно тоже рассматривать как педагогический компонент социализации, который предполагает создание педагогом условий для развития, в частности, знаний, умений и навыков. Если же предположить, что авторы рассматривают обучение как составной элемент воспитания, то это вновь возвращает нас к непродуктивному пониманию воспитания в широком, в узком смысле и т.д.

В контексте социализации рассматривает воспитание и один из ведущих специалистов в этой области А.В. Мудрик.

Рассматривая воспитание как социальный институт, А.В. Мудрик выделил основные его элементы, среди которых:

- воспитатели и воспитуемые;
- воспитательные организации;
- системы социального и коррекционного воспитания и органы управления ими;
- ресурсы, которые общество и государство «инвестируют» в формирование и развитие своих членов [9, с. 27-28].

Воспитание, с его точки зрения, – «это относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [8, с. 165]. Можно воспитать и порядочного человека, – отмечал А.В. Мудрик, и религиозного фанатика, преступника. Воспитание, по его мнению, это «относительно социально контролируемая социализация» [8, с. 164].

Уловив деятельностную суть воспитания, причем ее социальный характер, С.Д. Поляков объяснил феномен воспитания следующим образом. Воспитание – это формирование «социальной» деятельности ребенка (то есть деятельности построения конструктивного взаимодействия с другими людьми), механизмом которого является переход соответствующе мотивированной совместной деятельности педагога и детей в индивидуальную «социальную» деятельность ребенка [11].

В своей книге «Психопедагогика воспитания и обучения», анализируя разные подходы к воспитанию, С.Д. Поляков обращает внимание на то, что ему близка следующая трактовка понятия – «воспитание – целенаправленное влияние на развитие личности школьника» [12, с. 10]. При этом автор поясняет, что понятие «личность» по объему меньше, чем понятие «человек». В качества личности не входят умения, знания, навыки сами по себе – все это неличностное, если не стало ценным для самого человека, не стало мотивом его поведения. К качествам личности относят мотивы и потребности, идеалы и ценности

человека. На их развитие и ориентировано воспитание. Такой подход к воспитанию дает нам возможность уловить разницу в воспитании и обучении, поскольку обучение ориентировано на развитие знаний, умений, навыков человека.

А вот Н.Е. Щуркова, напротив, считает, что обучение необходимо рассматривать в качестве средства воспитания. «Знания и умения, пишет автор, опосредуют отношения. А обучение, обеспечивающее наличие знаний и выработку умений, является в таком случае средством воспитания, обеспечивающего, в свою очередь, формирование ценностных отношений ребенка» [18, с. 30]. Эти объяснения вполне логичны. Однако опосредованность отношений знаниями и умениями (а, соответственно, воспитания – обучением) не представляется нам столь однозначной. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно представить себе дурно воспитанного и хамоватого отличника-умницу, а также плохо обученного, но доброго и отзывчивого альтруиста, увы, не обладающего какими бы то ни было глубокими знаниями и умениями.

На наш взгляд, обучение не является необходимым, обязательным средством воспитания – оно лишь может выступать в качестве такового, оставаясь самостоятельным и самооценным (что не отрицает и Н.Е. Щуркова) педагогическим феноменом. А потому, наверное, не стоит рассматривать обучение только сквозь призму воспитания и представлять, как составную его часть.

Кстати говоря, позиция авторов относительно соотношения категорий «воспитание», «обучение», «образование» – как мы уже отмечали, это слабое место многих подходов к воспитанию. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич не уходят от этого вопроса и не пытаются завуалировать ответ на него простым (без всяких пояснений) декларированием формального соотношения данных понятий. Обучение в их понимании – деятельность, равноценная воспитанию, но имеющая свою, отличную от воспитания, специфику. Оно «направлено на формирование опыта понимания научных и человеческих ценностей и явлений окружающего мира» [1, с. 40], что само по себе еще не обеспечивает нравственного развития ребенка – эту проблему решает уже воспитание. Обучение не может быть заменено воспитанием. Конечно, пишут авторы, нельзя отрицать наличие воспитательных функций в обучении. Однако, «имея принадлежность к процессу обучения, их и следует рассматривать как составную часть именно этого процесса» [1, с. 39]. И обучение, и воспитание имеют общую цель – развитие ребенка.

В контексте воспитания Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич говорят о развитии духовного мира личности. В их трактовке «воспитание (от древнерусск. Възъпитание – возвышенное, духовное питание человека, связанное с умением извлекать скрытое) – деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. Более того, авторы допускают трактовку воспитания и как процесса самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующего определенной внешней инициации [1, с. 38].

Д.В. Григорьев также акцентирует внимание на духовной, идеальной, а не физической сущности воспитательного взаимодействия взрослого и ребен-

ка. Правда он рассматривает воспитание как духовную практику, встречу идеальных планов сознания взрослого и ребенка, дискретно осуществляющуюся во время непосредственных, лицом к лицу, встреч взрослых и детей. Во время таких встреч взрослый совершает духовное усилие, направленное на приобщение ребенка к миру человеческих норм и ценностей, и, если ребенок откликается на это усилие, резонирует ему, выходит из натурального плана встречи со взрослым в идеальный (духовный) план, то происходит событие воспитания – физическая встреча становится со-бытием личностей [4, с. 56].

Стремление подчеркнуть значимость воспитания для личности человека, акцентирование внимания не на приведении ее в соответствие с некими внешними стандартами, нормами, требованиями (например, все той же общественной полезности), а на развитии ее внутренних потенций, которые иницируются и актуализируются воспитанием, привело О.С. Газмана к рассмотрению смысла воспитания как помощи ребенку в его самоопределении. [3, с. 48]. Причем, как справедливо отмечает автор, «смысл самоопределения нельзя отрывать от контекста человека как существа общественного: человек живет для других людей, для общества, общество – для человека» [3, с. 51-52]. Таким образом, воспитание по О.С. Газману – «это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т.е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [3, с. 51].

Определяя воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, О.С. Газман отмечал, что это процесс приобщения человека к общему и к должному. Каким способом это делается – через требование, эмоциональное переживание или партнерское взаимодействие – вопрос гуманистического качества этого процесса, вопрос культуры.

Нестабильность и подвижность подлежащих социокультурному наследованию норм, ценностей, образцов, разнообразие носителей социокультурного опыта, зачастую находящихся по отношению друг к другу в конкурентной борьбе за новое поколение, возрастающую в этих условиях опасность многочисленных деформаций личности, а также растущую роль личностного выбора в определении индивидуальной биографии ребенка позволило М.В. Шакуровой взглянуть на воспитание как на предъявление и сопровождение значимыми взрослыми выбора ребенком (постоянно пребывающим в острой ситуации выбора объекта идентификации и актуальной идентичности) некоего базового набора идентичностей (устоявшейся системы обыденных типизаций, в основе которой лежат индикаторы должного поведения, «растворенные» в социальных действиях и имеющие вид конкретных, доступных для восприятия каждого человека образцов) [17].

Особого внимания требует подход к воспитанию Н.Б. Крыловой по той простой причине, что автор предлагает рассматривать воспитание как побочный эффект взаимодействия и взаимоотношений взрослого и ребенка, их глубинного общения. Н.Б. Крылова полагает, что «воспитания как особой деятельности нет» [7, с. 108]; «воспитание как целенаправленная деятельность необходима

педагогу, которому, по закону Паркинсона, важно обеспечить поле своей деятельности» [7, с. 107].

Но если, по словам автора, развитие ценностно-мотивационной сферы личности ребенка происходит в процессе его совместного со взрослым бытия, то кто чаще всего инициирует это со-бытие; кто способствует выращиванию разнообразных детско-взрослых событийных общностей – классных коллективов, кружковых объединений, коммунарских отрядов, дискуссионных клубов и др.; кто стимулирует организацию различных форм совместной деятельности – походов, сборов, бесед, диспутов, игр; кто создает благоприятные условия для того, чтобы в этих совместных делах ребенок мог взять на себя инициативу, проявить свою самостоятельность, отстоять свою позицию, реализовать свою свободу, нести за себя ответственность, самоопределился; кто ставит перед собой такие профессиональные цели? Очевидно, что это взрослый, воспитатель, педагог! И столь же очевидно, что эта его целенаправленная деятельность нужна не столько ему самому, сколько ребенку. Без нее просто не сможет состояться их личностно развивающая встреча, их со-бытие.

Если самоадаптацию и самоопределение ребенка, о которых пишет Н.Б. Крылова, рассматривать вне контекста воспитания, создающего благоприятные условия для проявления его самости, то нам придется говорить уже о стихийной социализации. Но как она будет протекать для ребенка, каковы будут последствия – прогнозировать трудно. Здесь он оказывается предоставленным уличной стихии с ее собственными, порой довольно суровыми, законами. Здесь-то как раз и будет происходить его самоадаптация и самоопределение вне воспитания, вне целенаправленной деятельности взрослых.

Выше были рассмотрены точки зрения на воспитание ведущих исследователей в области педагогики, которые обладают широким спектром знаний в этой области.

Теперь интересно посмотреть, как трактуют понятие «воспитание» в учебниках для тех, кто только собирается стать педагогом и еще не владеет профессиональными знаниями в нужном объеме, но которым нужно иметь четкое представление о том, что же такое «воспитание».

Начнем с учебника «Общие основы педагогики» Соловцовой И.А., Борытко Н.М. [16].

Авторы отмечают, что любая педагогическая категория может быть рассмотрена, определена и проанализирована в трех аспектах: как явление, как процесс и как деятельность. В связи с многоаспектностью понятия появляется много подходов к определению одного и того же понятия.

Представим наиболее распространенные трактовки воспитания, по мнению авторов учебника.

Рассматривая воспитание как явление, авторы выделяют воспитание в широком социальном смысле как воздействие на человека всей окружающей действительности; как форму человеческих отношений, когда один человек по отношению к другому выполняет воспитательные функции; как ценностно-смысловой диалог воспитанника и воспитателя.

Далее Соловцова И.А. и Борытко Н.М. переходят к воспитанию как к процессу. В данном контексте воспитание может пониматься:

- как изменение состояния культурного развития, становление растущего человека;
- как творческое саморазвитие человека;
- как процесс присвоения ценностей;
- как развитие физических, умственных и нравственных качеств человека в соответствии с требованиями жизни;
- как относительно социально контролируемый процесс развития человека и пр.

Воспитание как педагогическая деятельность тоже представлено неоднозначно:

- как целенаправленное формирование определенных качеств;
- как сотрудничество педагогов и воспитанников;
- как создание специальной воспитывающей среды;
- как свободное развитие природных задатков ребенка [16, с.13].

В учебнике, автором которого являются питерские ученые Бордовская Н.В. и Реан А.А., воспитание представлено как понятие, сущность которого «...заключается в таком взаимодействии, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого: «чем человек как человек может и должен быть» (К.Д. Ушинский). То есть воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы, людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику» [2, с. 32-33].

В учебнике выделены ряд представлений о воспитании, подчеркивающих практическую сложность и многогранность этого явления.

«... сегодня воспитание понимают как:

- передачу социального опыта и мировой культуры;
- воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив (прямое и косвенное, опосредованное);
- организацию образа жизни и деятельности воспитанника;
- воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- создание условий для развития личности воспитанника, то есть оказание ему помощи и поддержки в случае семейных проблем, трудностей в учебе, общении или профессиональной деятельности.

...В целом воспитание представляет собой воспитательный акт, основными составляющими которого являются воспитатель (группа воспитателей) и воспитанник (группа воспитанников), вышеозначенный процесс и условия его протекания» [2, с. 39].

Что касается учебника И.П. Подласого, то здесь воспитание рассматривается как целенаправленный и организованный процесс формирования личности

и в нем также затрагивается вопрос трактовки воспитания в широком и узком социальном и педагогическом смыслах [10].

Не обошли такую трактовку воспитания и в учебнике под редакцией В.А. Сластенина, который написан в тандеме с И.Ф. Исаевым и Е.Н. Шияновым. Кроме этого, авторы этого учебника делают акцент на условиях, при которых ребенок оказывается способным к самовоспитанию. «Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно организованное воспитание, или специально организованная воспитательная работа. Там, где есть воспитание, т.е. учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей, используются все возможные положительные влияния общественной и природной среды и, с другой стороны, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию» [14, с. 70].

Итак, сделав анализ разных точек зрения на понятие «воспитание», считаем необходимым заметить, что при всем многообразии подходов к данному понятию, практически во всех определениях делается акцент:

- на целенаправленность этого процесса;
- на его специальную организацию;
- на взаимодействие взрослого и ребенка;
- на развитие личности ребенка;
- на создание определенных условий.
- В.В. Краевский, читая лекции аспирантам о педагогическом исследовании, неоднократно отмечал, что прежде чем формулировать собственное определение того или иного понятия, следует тщательно изучить уже существующие трактовки и, может быть, тогда не придется «изобретать велосипед».

В этой связи, нам кажется важным обратить внимание еще на одно весьма распространенное определение воспитания – как «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [6, с. 12]. Данная трактовка связана с именами таких ученых как Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова.

Это определение также имеет своих критиков. Наиболее распространенные замечания касаются встречающегося здесь слова «управление». Не является оно указанием на авторитарный характер воспитания? Позволительно ли педагогу «управлять»?

На наш взгляд, поводов для подобных критических выводов тут нет. И рассмотрение воспитания как управления представляется нам не просто оправданным, но даже, как уже было отмечено, весьма удачным. Заметим – в данном определении говорится не об управлении ребенком (что действительно дало бы повод говорить об авторитарности), а об управлении процессом развития личности ребенка. Кроме того, авторы поясняют: управление... через создание благоприятных условий. То есть управлять развитием – это значит создавать благоприятные условия для развития.

Понимание воспитания как управления процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий представляется нам наиболее убедительным. Оно небольшое по объему. В нем сведены к оптимальному минимуму всевозможные уточнения, пояснения, оговорки, подчеркивания нюансов – а это немаловажно для удобства его использования. В нем четко обозначена специфика цели воспитания – развитие личности ребенка. Наконец, в нем наиболее удачно отражена суть феномена воспитания – управление через создание благоприятных условий. Из этого следует, что воспитательную деятельность педагога можно определить как деятельность, направленную на создание таких условий.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
4. Григорьев Д.В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе, 2006. – №6. – С.49-58.
5. Краевский В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. – Волгоград: Перемена, 1994.
6. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
8. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
9. Мудрик А.В. Воспитание как социальный институт// Сибирский педагогический журнал. – 2004. – №3. – С. 22-31.
10. Подласый И.П. Педагогика. Книга 1: Общие основы: Учебник для вузов. – М.: Владос, 2008.
11. Поляков С.Д. Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в реалиях школы. – Научно-методическая серия «Новые ценности образования. Выпуск 2, 2009.
12. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2003.
13. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
14. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
15. Современные концепции воспитания: Материалы конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000.
16. Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИ ПК РО, 2006.
17. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: монография. – Воронеж: ВГПУ, 2007.
18. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

II. СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

2.1. О базовых принципах воспитания

В европейской и отечественной педагогической традиции основными принципами воспитания принято считать природосообразность, культуросообразность, системность (задающую методы последовательности, логики, комплексности воспитывающих действий и т.д.). В педагогической практике все время возникает потребность оценить, как, и насколько адекватно эти принципы отражают педагогическую реальность. В то же время педагогика как наука вообще и теория воспитания в частности все время выходит на проблему соответствия целей и задач воспитания условиям и перспективам его осуществления в контекстах его культурных форм, также подверженных весьма значительным и глубоким изменениям.

Необходимо анализировать, во-первых, то, как понимались и социально интерпретировались принципы воспитания с течением времени в процессах общей эволюцией культурных и общепедагогических условий воспитания как общественного явления. Во-вторых, важно понять, каким образом принципы воспитания влияют на социокультурную педагогическую реальность, на культурные формы воспитания, определяют ли они и в какой именно мере саму динамику изменений, векторы этих изменений. И для ученого, и для практика важно знать, изменялись ли при этом сами принципы, а если изменялись, то, как именно – в содержательном плане, в приложении к воспитанию, к его научным, социальным и культурным целям и ориентирам. Какие представления о принципах воспитания претерпевали и претерпели в научном сообществе изменения? Как и в силу чего изменялись их интерпретации? Как, в зависимости от общего контекста развития науки и ее аппарата, изменения в понимании принципов воспитания и в подходах к ним отражались на изменении содержания теории воспитания? В каком направлении эти представления имеют тенденцию эволюционировать сегодня, изменяться, корректироваться, переосмысливаться, упрощаться или усложняться в современную нам эпоху?

Проект (или научная программа) эпохи Просвещения XVIII века утвердила в педагогике примат философского сенсуализма: *Nihil est in intellectu quid non fuerit in sensu* – Нет ничего в разуме, чего прежде не было бы в чувстве. Прослеживается научная линия эволюции представлений о природо- и культуросообразности: Б. Спиноза, Витторино да Фельтре, Д. Локк, Клод Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотци, Ф.А.В. Дистервег, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков, Н.Ф.С. Грундтвиг, В.П. Вахтеров, Д. Дьюи. Эта линия дала возможность сформулировать в XX столетии современные научно-практические положения возрастного подхода в воспитании, понятие ведущей деятельности возраста и возрастной периодизации развития ребенка, выявить и доказать объективные закономерности формирования психических новообразований при овладении предметно-практической деятельностью (Ж.-П. Пиаже, Л.С. Вы-

готский, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, А.В. Петровский).

В эту же эпоху получили весьма глубокие концептуальные изменения и представления о культуросообразности обучения и воспитания. Известно, что саму идею культуросообразности воспитания активно отстаивали Дж. Локк, К. Гельвеций. И. Песталлоцци. Авторство же принципа культуросообразности воспитания принадлежит Ф. Дистервегу, который в середине XIX века, не различая, по свидетельству Л.Н. Толстого воспитание и образование, перенес главный акцент воспитания на содержательно всестороннее освоение и применение культуры окружающей воспитанников социальной среды, народа, нации, культурного региона, страны, где создано и развивается образовательное учреждение [16]. Однако именно Дистервег (правда, вслед за Ж-Ж. Руссо и параллельно с Л.Н. Толстым) указал на противоречие между природой человека и ложной культурой, «насилующей его природу», порожденной дурными социальными условиями и бесчеловечными ценностями среды. Подчеркнув, что в случае конфликта природы и культуры, школа не должна идти наперекор природе, Дистервег заложил, по нашему мнению, всю последующую линию развития педагогической науки и теории воспитания XX (да и XXI века) на разрешение этого противоречия в интересах воспитанников и школы как основного социального института. Опасения и предупреждения Дистервега против «лжекультуросообразного воспитания «истинных пруссаков» оказались пророческими: «немецкую молодежь необходимо воспитывать таким образом, чтобы она училась, действовала и жила только в гармонии с национал-социализмом» (VIII съезд НСДАП, 1938 г.). У нацистских педагогов (Ф. Лойтлофф, Г. Шемм и др.) «воспитание характера» на культуре крови, почвы и расы нацелено на дисциплину героической молодежи (юнгфольк), беззаветно жертвующей собой во имя сверхценных идей и идеалов фюрера нации [4].

В сближении научных представлений о природосообразности и культуросообразности, прошло всё развитие теории воспитания в последующие десятилетия. На основе сложившегося научного багажа представлений о природосообразности воспитания и обучения, чему в большой степени содействовали идеи К. Маркса и труды ученых-марксистов, к тридцатым-сороковым годам XX века формируется «концептуальный букет» педагогической и возрастной психологии. Это культурно-историческая психология (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), теория функциональных систем (П.К. Анохин, К.Д. Судаков), гуманистическая психология и психология познания (П. Ланжевен, У. Маслоу, К. Паттерсон, К.-Р. Роджерс, Дж. Брунер), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов). Концепцию ведущей деятельности возраста ребенка всесторонне для своего времени (середины XX века) обосновал Д.Б. Эльконин. Представления о природосообразности в обучении нашли отражение в советских учебниках и учебных пособиях по истории педагогики у А.Н. Джуринского, Е.Н. Медынского, З.И. Равкина, М.Ф. Шабаевой. Отечественные педагоги конца XX – начала XXI века (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, В.М. Кларин), принцип природосообразности в основном применяют к процессам обучения. Современные представления о природосообразности, характеризующие новые особенности процесса воспитания, освещены в научных трудах

Центра стратегии и теории воспитания личности (Н.Л. Селиванова, Л.В. Алиева, И.Д. Демакова и др.), в работах последователей Научной школы Л.И. Новиковой.

Эти представления позволяют более продуктивно изучать частные, но не менее важные для гуманистического воспитания принципы: принцип активности, социального творчества, коллективности, развивающего воспитания, проблемности, индивидуализации, целостности воспитательного процесса, единства образовательной среды с опорой на ведущую деятельность возраста, принцип «диалога культур» в школе и в семье. Здесь же, по нашему наблюдению, необходимо отметить роль и значение неадаптивной социализации как особого принципа в воспитании, актуальность которого, как показал опыт передовых теоретиков и практиков педагогики XX века, будет со временем только возрастать.

Мы полагаем, что в педагогике XX-го века то понимание природосообразности, что в свое время обосновал в «Пангерсии» Я.А. Коменский, послужило началом принципиально нового понимания смыслов педагогической теории и задач педагогики как особой общественной практики. Дальнейшее теоретическое углубление и практическую доказательность получила теория «естественного» воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая отстаивала «естественные», то есть экзистенциальные права человека» (на жизнь, на свободу, на стремление к счастью). В природосообразных концепциях воспитания нашло развитие положение Ж.-Ж. Руссо об известной автономности личности от среды, дающую возможность высвободить и развить присущие ребенку от природы способности и склонности, получило новое развитие в концепции «свободного воспитания» (Э. Кей, К.Н. Вентцель). В том же ключе доказательности непрямои, опосредованной, не детерминированной жестко и однозначно связи индивида с его социальным окружением развивали принцип природосообразности Г. Шаррельман, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, М. Монтессори, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой и его последователи в общинах и школах толстовцев и др.

В этом отношении интерес представляет неожиданно близкое по смыслу понимание идеи и принципа природосообразности при сопоставлении педагогических взглядов такого теоретика анархизма как П. Кропоткин, с социал-религиозными подходами, развивавшимися протоиереем отцом С.Р. Булгаковым, В.В. Зеньковским, русским космистом и эзотериком Н. К. Рерихом, мистиком В.С. Соловьевым. «Природосообразность» и «культуросообразность» воспитанника в XX веке семантически дополняет «свободосообразность» и «свободоспособность». В сознании и практике значительной части педагогического сообщества возникает и закрепляется культ гражданской свободы и справедливости. Отрицается (часто радикально) неопозитивистский, в духе бихевиоризма, перенос биологических автоматизмов на социальные сообщества, отвергается чрезмерно рациональное и прямолинейное объяснение детерминированности связей личности и общества (экзистенциализм Ж.П. Сартра и А. Камю). Во Франции Селестен Френе и Анри Бассис, в Германии с одной стороны Г. Литц, с другой – Рудольф Штайнер, в Бельгии О. Декроли, в Италии – Мария Монтессори, в Швейцарии – Ж.-П. Пиаже, в России – В.П. Вахтеров,

П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, в США Д. Дьюи задавали новые смыслы перестройке учебного процесса, выдвигая и реализуя идеи педагогического взаимодействия и ученического самоуправления. Под руководством С. Редди (в Абботсхольме, Великобритания), в Дании под руководством Н.Ф.-С. Грундвига и Х.-М. Кольда (Friskole) появляются «новые школы», уделявшие повышенное внимание моральному воспитанию, ручному труду, школьному самоуправлению, как бы продолжая и на новом витке истории развивая и обогащая новой оригинальной педагогической практикой идеи, заложенные Робертом Оуэном еще в начале XIX века.

Постепенно складывается разносторонне фундированная традиция организации и взаимодействия свободных школ, нового воспитания и свободного воспитания, концептуально опирающегося на идеи и понятия личностно ориентированного образования, нацеленного на природосообразное выявление и разностороннее развитие индивидуальных способностей и интересов учащегося, на становления его личности, на культуросообразное «очеловечивание» его потребностей [11; 14]. Такая интерпретация принципов природосообразности и культуросообразности предполагала ориентацию и учащихся, и педагогов на раскрепощенность мышления, энергию и динамизм личной жизни и общественной коллективистской практики, воспитание воли, подвижного ума, свободного от догм и предрассудков, коммуникативных навыков, солидарности, потребности в сосредоточенном и ответственном труде с пафосом служения обществу и его идеалам. Немалое место уделялось вопросам личной и общественной гигиены, здорового образа жизни, реорганизации учебных помещений и режима учебного дня. В школу пришла гимнастика, получает постоянную прописку легкая атлетика, врывается спорт, культивируется воспитание на принципах единой команды, нацеленной на оптимизм личных и коллективных достижений. В Европе двадцатого века общественно-педагогическое движение за «новое образование» получило ряд мощнейших импульсов внутреннего развития, методологически развернутого и методически выстроенного концептуального оформления и социально-педагогической манифестации (например, в деятельности французской группы «Нового образования»), имевшей широкий резонанс в самых различных общественных кругах. Мы полагаем, что за этими практиками может стоять чрезвычайно интересное социокультурное будущее, поскольку они реально изменяют и в значительной мере переосмысливают содержание классических принципов, укорененных в традициях педагогической науки.

Принципиальную роль в теоретическом обосновании идей «нового образования» сыграли научные труды Л.С. Выготского и Ж.-П. Пиаже. Их заслуга состоит в том, что впервые удалось непротиворечиво сблизить культуросообразность и природосообразность воспитания, теоретически доказать правоту основных постулатов педологии, как науке развитию организма и личности ребенка. Культурно-историческая психология и педология – две стороны формирующейся теории социализации и воспитания. Они обращены к исследованию внутренних аспектов формирования речи и коммуникации, ценностно-смысловых представлений, взглядов и убеждений, к тем сторонам материаль-

ной и духовной культуры, которые, согласно взглядам Л.С. Выготского, «присваиваются» индивидом в процессе развития его личности как человека в культуре [3]. Решающую роль в процессе инкультурации играет воспитание как общественное явление, и именно в этом, в его «культуросообразности» заключено решающее, принципиальное отличие воспитания от процесса стихийной социализации. Значительный вклад в процесс формирования современного научного обоснования идеи природосообразности обучающего развития, природосообразности воспитания личности внес физиолог И.В. Павлов. По И.П. Павлову, динамический стереотип представляет собой физиологическую основу обучения и воспитания социально-приемлемых навыков удовлетворения базовых, витальных потребностей социального индивида. Природосообразные динамические стереотипы в разных их проявлениях определяют различные стороны эмоциональной, разумной, интуитивной и сознательной деятельности человека, его эволюцию и прогрессивное развитие.

Важной вехой на путях эволюции представлений о принципах природосообразности и культуросообразности стала сформировавшаяся после Второй мировой войны гуманистическая психология. Концептуально она разрабатывались Роджерсом, Маслоу, Паттерсоном, Бюлером и др. В содержание инкультурации педологи, «гуманистические психологи» и социологи образования ввели обучение и воспитание культуре жизнеобеспечения, социальной и специфически языковой-речевой и экстралингвистической коммуникации, обосновали новизну содержания понятий *личностное развитие и личностный рост* (К-Р. Роджерс). Что же касается объема и смысла таких понятий западной (в частности педагогики США) как «образование характера» (*shaping personality education*), оно практически идентично объему понятия «воспитательная работа» в российской традиции школьного воспитания и опирается, как ни покажется необычным для сложившихся представлений об этике протестантской традиции, на коллективистские методы воспитания.

Практически все направления, формы и модели так называемого альтернативного обучения и воспитания базируются на идеях педагогов-реформаторов, приверженцев педоцентрической модели (Руссо, Дистервег, Грундтвиг, Дьюи, Кершенштейнер и др.). Акцент воспитания все явственнее переносится на «потенциально возможное», «вероятное». В концепции «детоцентризма» детство человека рассматривается как особый, ни с чем несравнимый полноправный возраст его развития как личности и гражданина (Корчак, Монтессори, Штайнер, Кольберг) [12]. Педагогические приоритеты отводятся интересам и правам ребенка, он перестает восприниматься как «неполноценный взрослый». Впервые в истории педагогики как особое состояние и среда жизнедеятельности воспитанников выделяется особое «пространство детства» (И.Д. Демакова и др.). В практике обучения теоретики и практики альтернативного (традиционной школе) обучения и воспитания держат курс на так называемую *неадаптивную социализацию*, то есть на самоактуализацию личности ребенка, развитие его субъектности и самостоятельности, способности к выбору, самоопределению и дальнейшему развитию [13; 14]. Наиболее полно, согласно нашим выводам, переосмысление содержания общепедагогических принципов культуросообраз-

ности и природосообразности представлено в линии общественно-педагогической деятельности движения, широко известного под именем Французской группы «Новое образование».

История Независимого общественного движения Французская группа нового образования “GFEN: Groupe Francais d’Education Nouvelle” началась в 20-е годы XX века [7]. Его родоначальниками были выдающиеся ученые и практики образования, сделавшие психологию важнейшей гуманитарной дисциплиной и методологически ведущей отраслью научно-практического знания, заложившего фундамент современного западного образования: Селестен Френе, Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже [11]. Именно С. Френе стал основателем и лидером «Международной федерации сторонников новой школы». «Новая французская школа» – один из его наиболее значимых для современности трудов.

Социальную миссию школы С. Френе видел именно в неадаптивной социализации личности ребенка: по его мысли и опыту, роль школы заключается не в том, чтобы пассивно и авторитарно приспособить ребенка к той социально-культурной среде, из которой он вышел: «мы ратуем за воспитание трудом, за культуру, основанную на трудовой деятельности самих детей, за знания, полученные посредством собственного опыта, за мысль, которая оттачивается в процессе работы». Он мечтал воспитать носителя новых идей и новой культуры, способных активно эту среду преобразовывать, расчищая ее от всего косного, отжившего, негуманного. По сути, Френе обосновал правомерность неадаптивной социализации не только как подхода, адекватного культурным и природным реалиям современного мира, но и подчеркнул особую роль неадаптивной социализации как особого принципа воспитания.

Единомышленники С. Френе – Анри Бассис, Пьер Колен были убеждены в том, что новое образование способно стать важнейшим средством позитивных социальных изменений: «его опорой могут стать мысли... Руссо, Песталоцци, Жакото, Монтессори, Декроли, Макаренко, Корчака, Бакле, Френе, Ланжевена, Пиаже, Нейла, Баттельхейма – всех тех, для кого изменение методов воспитания и преподавания является важнейшей задачей цивилизации» [10]. Они же выявили научную перспективу и начали практическую разработку ведущих положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, впервые сформулировавшего положения, ставшие точкой отсчета передовой стратегии и практики образования: «социальная ситуация развития», «интериоризация», «зона ближайшего развития: все то, что сегодня ребенок выполняет в сотрудничестве, завтра будет выполнять самостоятельно» [4]. В своем манифесте «Французская группа нового образования» заявила, что ее цель – это воспитание личности, свободно, непредвзято, нешаблонно и критически мыслящей, сознательный отказ от того, что называют фатальностью, освобождение от догм и утверждение морально-нравственного соответствия между намерением, обещанием, словом и делом. С самого начала своего существования Движение «Новое образование» выступало и продолжает выступать с принципиальным программным требованием к образованию: «за интеллектуальную эмансипацию каждого как условие эмансипации всех». Президентами GFEN были Ланжевен и Валлон. После войны, известный французский педагог поэт и драматург, ветеран дви-

жения Соппротивления 1940–1944 гг. Анри Бассис был лидером GFEN до 1992 г. Идеи педагогической философии GFEN, принципы, технологии этого Движения применяются в системах образования Бельгии, Болгарии, Италии, Португалии, Румынии, в ФРГ, Чили, Швеции, с 1990-х гг. в России и странах СНГ [10].

Какова, в общих чертах, суть стратегии и практики образования, которой Деятелям Французской группы Нового образования за несколько поколений сумели придать силу новой педагогической парадигмы? Коротко: «Все способны», как центральный принцип, ломающий все существующие педагогические тормоза и предубеждения, складывавшиеся столетиями в мейнстриме авторитарной традиции. С учетом всех рисков и ограничений современной стихийной социализации, акцент воспитания все явственнее переносится с «должного» на «потенциально возможное», вероятное. Международные педагоги, разделяющие идеологию GFEN, убеждены: «знание – это созидание и поиск в противостоянии с ранее приобретенными знаниями, с критической оценкой того, что может быть давно принято всеми». Педагогические приоритеты отводятся интересам и правам ребенка, он перестает восприниматься как «неполноценный взрослый». Детство человека рассматривается как особый, ни с чем несравнимый полноправный возраст его развития как личности и гражданина [4; 12]. Известно, что это мнение разделяли и такие педагоги-гуманисты, как Я. Корчак, М. Монтессори, Р. Штайнер, Л. Кольберг. В практике обучения теории и практики GFEN держат курс на так называемую неадаптивную социализацию, то есть на самоактуализацию личности ребенка, развитие его субъектности и самостоятельности, способности к свободному нравственному выбору, самоопределению и дальнейшему развитию. Свобода личности – адаптивна к неожиданным ситуациям будущего именно в силу ее неадаптивной социализации. Интересно, что и в рамках культурно-исторического подхода к воспитанию, по Л.С. Выготскому, свобода «характерна для человека культуры... свободное действие направлено на будущее», следовательно, воспитание ориентируется не на существующую среду развития, но на ее «высшие тенденции» [2].

Среди современных научных концепций, оказывающих значительное влияние на эволюцию современных представлений о природосообразности воспитания и обучения, особое место занимает нейронаука – синтетическая научная дисциплина, посвященная изучению нервных систем. Природосообразность обучения осмысливается с позиций новых методов математически точных научных измерений типа нейровизуализации. На системном уровне рассматриваются вопросы сенсорной интеграции приобретенных рефлексов (то есть динамических стереотипов), соотнесенность познания с эмоциональным интеллектом (Д. Гоулман, П. Саловей, Д. Карузо) и динамикой обучения [15]. По мнению нобелевского лауреата Эрика Кандэля когнитивная психология стала одной из главных научных направлений в синтезе представлений о природе мышления человека (как работает мозг, как формируется и развивается речь, общение, как взаимодействуют процессы мышления и речевой коммуникации человека), для неврологии, педиатрии, медицины и педагогики. Это не что иное, как перспективное научное применение представлений о природосообразности обучения в филогенезе.

Подведем некоторые итоги. В современных стратегиях социализации и практиках общественного воспитания, в которых наблюдается несколько тенденций обращения к принципам воспитания и работы с ними как в теоретическом плане, так и в практическом приложении.

Первая тенденция – это консервация неких базовых, сложившихся в основном в XVII–XIX вв., в педагогической литературе канонических представлений о принципах воспитания (И.Ф. Гербарт, Г.К. Честертон, Б.Т. Лихачев). Это тенденция рассматривать принципы воспитания метафизически, догматически, на собственной неизменной основе, по сути, внеисторически, ни в коем случае не выходя за границы педагогики, как особой сферы научного знания о процессах обучения, социализации и воспитания. И по возможности максимально отграничивая «чистоту веры и традиции» собственно педагогического знания от междисциплинарных контекстов социологии, психологии, этнологии и культурологии.

Вторая тенденция – это, если можно так сказать, реконсервация принципов воспитания через консервативную инновацию представлений о них в понятийном методологическом ключе, категорически отвергающем и проекты либерального модернизма, и декларации радикального постмодернизма как искусственные и надуманные схемы. Это своеобразный стиль «ретроинновации» антипопулизма в обществе и возрождения «хорошо забытого старого» в педагогическом сообществе (Р. Инглхарт). Как полагают «неоконы» – авторы, представлявшие ранее и формирующие теперь данную точку зрения, отказ от крайностей неолиберальной составляющей принципов морального воспитания позволит преодолеть содержательный кризис современного образования (а именно: более корректная перепостановка акцентов на приоритетах эгоцентрированно личностного и общественного, отказ от педалирования свободы смены биологического и социального пола и т.п.). Неоконы считают, что эклектический хаос формальных деструктивных новаций в образовании десоциализирует новые поколения, способствует утрате базовых моральных ценностей, веками скреплявших общественную ткань и связи поколений (Н. Подгорец, Э. Форстхофф). Данная тенденция оформилась как реакция неоконсервативной «новой волны» интеллектуалов США и Западной Европы (А. Козн, Д. Белл, И. Кристоу, А. Гелен, Р. Нисбет, Н. Глейзер) на вызов 1870-х годов, брошенных обществу такими леворадикальными философами, социологами и педагогами, как Г. Маркузе, Э. Фромм, М. Фуко, Э. Раймер.

Третья тенденция сводится, по существу, к отрицанию существующих принципов воспитания как утративших социальный, политический и идеологический авторитет и морально устаревших представлений, не выполняющих задач по социализации и ресоциализации новых поколений. Наиболее четко артикулируют эту тенденцию представители так называемой антипедагогики и теории дескулизации общества (от англ. School – школа), призывающие общество вообще отказаться от школы, как реакционного социального института, забыть о принципах воспитания, якобы уродующих свободную личность и фабрикующих из детей поколения новых конформистов. Эта тенденция представлена громкими, часто на грани эпатажа работами П. Гудмен, И. Иллич (США),

П. Фрейри (Бразилия). Предполагается, что социализация молодежи будет происходить с помощью неформальных образовательных ресурсов, при неформальном общении на производстве, в сфере обслуживания на основе ученичества, освоения различных профессий и другой практической деятельности. Фактически же практика «антишкола» показывает невысокую социально-педагогическую состоятельность крайнего варианта леволиберальной концепции воспитания, склонной преувеличивать потенциалы ребенка к спонтанному саморазвитию и противопоставлять поколения. Данная концепция отчасти сходна с теорией «отмирания школы», выдвинутой В.Н. Шульгиным и М.В. Крупениной в конце 20-х годов в советской системе воспитания, хотя с иной идеологией и в совершенно иных социокультурных контекстах.

Четвертая тенденция заключается в обновлении и переосмыслении представлений о принципах воспитания в соответствии с качественно новыми данными науки о способностях и возможностях человека, его физической и общественной природы, новых границах его познания и деятельности (С. Френе, П. Ланжевен, А. Валлон, Л. Кольберг, Э. Эриксон, А. Нейл). В футуристических контекстах общественно-экономического сценария глобализации и морально-нравственной векторности ставится и проблема морального и культурного выбора нового поколения (Эдмонд Холмс («Трагедия воспитания»), С. Кац, Л.-А. Ферьер). Однако здесь наблюдается не только эволюционирование представлений о принципах воспитания, но и их мутация и метаморфозы. Теория воспитания сводится к искусству новых авторских школ, призванных повлиять на будущее социальной реальности.

Пятую тенденцию в развитии представлений о принципах воспитания можно охарактеризовать как формирующийся, объективно взвешенный подход, пытающийся провести научно продуктивный синтез разнородных знаний в специальных рефлексивных процедурах с инициацией идей синергетики для интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания. Мы считаем, что такой подход, плодотворный для педагогики в целом, для гуманитарно-педагогического знания и нового осмысления принципов воспитания стал возможен со времени методологического «распаковывания» и семантической адаптации работ Л. фон Берталанфи, Г. Хакена, Ильи Пригожина, Е. Одума, С.П. Курдюмова, В.А. Лефевра, Н.Н. Моисеева. Важную роль в новом прочтении смыслов, содержательно изменяющих принципы воспитания, сыграли труды Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна. Исключительный интерес для осмысления перспектив изменяющейся теории воспитания представляет отечественная гуманитарная тенденция сопоставлять и сближать ценностные, целевые, социокультурные и психологические аспекты принципов природо- и культуросообразности (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова, Х.Й. Лийметс, И.Д. Демакова, Н.Л. Селиванова, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков и др.

В концепции А. В. Мудрика принцип природосообразности воспитания дополнен методологически важным положением о его незавершенности, которое предполагает «признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда

есть нечто незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения» [7, с. 8-11].

В трудах ученых-педагогов XX века резко повышена оценка субъекта познания, отношений, деятельности и значение природосообразности деятельности познающего субъекта. Психолог и педагог А. Кушнир утверждает, что «подлинная наука предполагает наличие такого фундамента в своем основании, который не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже, от педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец. Именно такую модальность в педагогической парадигме создавал «высший принцип воспитания» — принцип природосообразности» [6, с. 62]. Теоретик и историк педагогики Е.Н. Медынский подчеркивал, что с середины XVII века (то есть с «Панпедии» и «Пангерсии» Я-А. Коменского) именно принцип природосообразности выступал философской, методологической основой содержания и организации воспитания и обучения, заложив долгосрочную перспективу проекта эпохи Просвещения [9, с. 52]. По мнению В.В. Кумарина идеи природосообразности воспитания и обучения соответствуют всем основным положениям Международной Конвенции о правах ребенка [5, с. 10-11]. В.А. Сухомлинский рассматривал процесс воспитания в соответствии с законами естественной и социальной природы, придавая особое значение единству труда, красоты и духовной жизни, последовательному развитию духовно-нравственных сил воспитанников в труде как основе самореализации человека. Воспитание жизнью по В.А. Сухомлинскому есть рождение гражданина отношениям посредством формирования черт гражданина, при этом среда обитания, «малая родина» несет в себе огромный нравственный воспитательный потенциал. Природосообразна и нравственная подготовка к семейно-брачным отношениям, к воспитанию в себе социальной и моральной готовности быть отцом и матерью. Ш.А. Амонашвили особое внимание обращает на целостность природы ребенка, гуманное воспитание и обучение в соответствии с заповедью «не навреди!».

Возможно, мы являемся свидетелями того, что новые представления о взаимодействии принципов природосообразности и культуросообразности воспитания могут

- изменить социокультурные роли педагога в образовательном процессе. Здесь педагог культуросообразно работает как воспитатель, вводящий ребенка в роли активного субъекта в «воспитательное поле» доминирующей культуры;
- ориентировать образование на формирование рефлексивных способностей (воспитательные практики так называемого «критического мышления», социального и профессионального самоопределения в соответствии с моральными и гражданскими ценностно-смысловыми эталонами, как это заявлено, например, в принципах построения интегративной модели подготовки учителей STEM в Университете Манкато (Миннесота, США);

- закрепить установку на детоцентризм как направленность педагогического процесса на приоритеты ценности детства (ребенок – человек полноценного возраста, отношение к ребенку в социуме – показатель культуры общества).

Во второй половине двадцатого века неизмеримо (по сравнению с предыдущими эпохами развития науки) возрастает роль субъекта познания, отношений, деятельности – и существенно усиливается роль научных взглядов на значение познающего субъекта деятельности. Педагоги, придерживающиеся личностного и «безоценочного» подхода в общественном воспитании, считают исключительно важным пробуждать детскую инициативу и индивидуальность, выделяя, одобряя и поощряя природные особенности, задатки, склонности и способности воспитанников. Задачи воспитания субъектности ребенка и сегодня решаются в зависимости от приоритетов традиции, существующей в данном обществе и в данной системе образования. Однако сегодня прочтение принципа культуросообразности в большинстве культурных форм воспитания утверждает следующие приоритеты: все дети способны, все дети учатся воспринимать проблемы группы как проблемы своей личной жизни, все дети учатся жить по общественным нормам уже в классе для переноса этих навыков в дальнейшую жизнь. Человек не только пассивно живет в культуре. Являясь субъектом социальных отношений, он сам воссоздает и изменяет ее.

Судя по научной (отчасти транслируемой в практику) литературе, к настоящему времени в науке все более утверждается идея обоюдного сближения через принцип системности воспитания содержания принципов природосообразности и культуросообразности воспитания. По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. В педагогической практике целесообразно говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом и нравственном (социальном). Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются ответственное отношение к честному труду, овладение культурой, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни. Социальное здоровье есть высшая мера человеческого здоровья, а природосообразное воспитание становится важнейшим фактором устойчивости и безопасности социума.

Сегодня под природосообразным воспитанием в мировой социально-педагогической литературе, а также в международных документах ВОЗ, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ в обобщенном виде подразумевается комплекс педагогических мер, условий и задач для полноценной вторичной социализации индивида, воспитание личности, готовой к дальнейшему развитию и социальной самореализации, и, что является подчеркнуто новым и важным для педагогической теории – понятие о воспитании здорового человека, сохранение его здоровья как личного и общественного достояния педагогическими мерами, средствами и формами обучения и воспитания.

В наиболее общем виде эта тенденция предполагает:

- создание и поддержание таких условий воспитательной деятельности, которые, в должной мере, обеспечивают естественное развитие природных задатков и возможностей ребенка, становление его личности, выявление и всемерное поощрение способностей и склонностей воспитанников к дальнейшему развитию [10];
- соответствие направленной, целесообразной, педагогически оформленной и ценностно-ориентированной социализации ведущим закономерностям анатомо-биологического, морфофизиологического и психологического развития воспитанников (общие закономерности и вариации цефализации, кортиколизации, мышечного, полового и когнитивного развития ребенка);
- педагогическое обеспечение здорового образа жизни воспитанников, подразумевающего биологическое, психическое, психологическое и социальное здоровье и направленное на гармоничное, разностороннее и самостоятельное развитие.

Сегодня природосообразность как закономерность процесса воспитания находит условно выражение в идее сосуществования и соразвития человечества и биосферы. Учение о ноосфере (В.И. Вернадский, Тейяр де Шарден) есть возрождение идеи Коменского о пангерсии на новом витке эволюции мира. По существу, это новое выражение представлений о природосообразности воспитания – в онтогенезе человека, в принципиально ином акценте воспитания как общественного явления. В работах экологов и эволюционистов второй половины XX века (Е. Одум, А. Печчеи, Б.Г. Голицын и др.) в соответствии с принципом природосообразности воспитания содержатся задачи воспитательные. Это гуманитарная проблема подготовки современного учителя, способного передать воспитанникам идею нового соприродного универсализма. Надо дать воспитанникам возможность раскрыть ее на примерах науки, практики, жизненного опыта, осмысленных с позиций синергетического подхода в воспитании. Одна из центральных идей современного, неклассического рационализма – идея взаимозависимости Природы и Человека как ее составной части (ко-эволюция человека и биосферы), не как изолированного от Природы, но рефлексирующего включенного наблюдателя. Н.Н. Моисеев полагал, что для образования эта идея является профессиональным нормативом для любого педагога в любой подсистеме образования.

В двадцатом веке, по существу впервые в истории науки, формируются *научные школы как особые социальные организмы*, продуцирующие системно оформленный, коллективный интеллект – в теории (особенно в гносеологии, теории познания) и в непосредственной социальной практике. Таким научным школам посильна разработка комплексного содержания принципов, на которых станет строиться теория и практики воспитания на ближайшие полвека. Синергетический подход в воспитании (Л.И. Новикова) может стать методологической базой дискурса по дальнейшему сближению современного содержания

принципов природосообразности и культуросообразности в воспитании. В содержание принципов воспитания транслируются следующие масштабные цели:

Цель 1. У нового поколения необходимо культивировать определенные морально-этические и эстетические установки по отношению к природе, к биосфере в целом, активно, нестандартно, используя новые методы обучения и формы воспитания, последовательно, опираясь на новые особенности возрастного развития детей и подростков информационной эпохи, формировать целостное мышление и поведение, общее понимание глобальных проблем. У нового поколения нет здоровой альтернативы пониманию мира как целостного единства природной, социальной и духовной среды обитания. В Международной Конвенции «О миротворческом воспитании», подготовленной Международным движением «Педагоги за мир и взаимопонимание» идея природосообразности воспитания является основой для понимания изменяющейся теории воспитания.

Цель 2. Культурно-исторический подход, заложенный Л.С. Выготским, сегодня находит отражение в инкультурации как новом прочтении принципа культуросообразности. Это уже не только приобщение к культуре и репродукция культурных ценностей, но активное взаимодействие исторически сложившихся универсально-общечеловеческих ценностей культуры и человека в соответствии с ценностями и нормами национальных культур и спецификой культурных форм, норм и традиций воспитания, не противоречащих тем общечеловеческим ценностям, которые отрицают расизм и ксенофобию.

Цель 3. В настоящее время представления о природосообразности воспитания и обучения включают идею «социальной ответственности» в воспитании школьников и студентов в духе мира, прав человека и основных свобод. В практике общественного воспитания все активнее принимается тезис о том, что природа человека страдает, когда страдает и гибнет Природа. Природосообразность совмещается с культуросообразностью воспитания в потребности и умении заботиться не только о своем собственном ближайшем потомстве, но и о грядущих поколениях.

Литература

1. Алиева Л.В. Методологическое осмысление общественного воспитания как объективно-субъективной социально-педагогической реальности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – № 3. – 2011. – С. 163-170.
2. Беляев Г.Ю. Эволюция представлений природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания // Сибирский педагогический журнал, №2. – 2015. – С. 50-58.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – (Психология; Классические труды). – 536 с.
4. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но – природосообразная // Народное образование, 1997. – №5. – С. 10-11.
5. Кушнир А. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование, 2001. – №1. – С. 62.
6. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания // Монография, М.-Тверь, 2004. – ООО «ИПФ Виарт», 2004. – 336 с.

7. Мудрик А.В. Что такое воспитание? Опубликовано на Федеральном образовательном портале «Экономика. Социология. Менеджмент»: 09-10-2004к / Директор школы. 2002. – №10. – С. 8-11.
8. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2010. – 624 с. – (Серия «Библиотека студента»).
9. Медынский Е.Н. Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики // Советская педагогика, 1956. – №8. – С. 52.
10. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт. – 2003. – Выпуск 2(13). – 200 с.
11. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 25-29.
12. Степанов П.В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование, 2009. – №2. – С. 190.
13. Шустова И.Ю., Поляков С.Д. Педагогика «Я»: эскиз подхода // Новые ценности образования, 2005. – Т. 21. – №2. – С. 4-15.

2.2. О целях воспитания

Проблема целей любой профессиональной деятельности человека неразрывно связана с проблемой мотивов этой деятельности. Относится это и к воспитанию. Одним из важнейших условий повышения качества воспитательной деятельности педагога является совпадение ее мотива (ради чего педагог действует?) и ее цели (что, по мнению этого педагога, он хочет получить в результате приложения собственных усилий?). Ведь именно осознанный мотив, как отмечал, А.Н. Леонтьев, становится целью нашей деятельности [4, с. 105].

Ради чего на самом деле педагог работает с детьми? Ради чего он организует те или иные занятия со школьниками, проводит уроки, беседы, классные часы? Ради чего он берет кружок или факультатив? Ради чего он ведет своих ребят в поход или ставит вместе с ними любительские спектакли на школьной сцене? Совпадает ли это с теми целями, которые педагог провозглашает или записывает в программах и планах своей профессиональной деятельности? По сути, именно с ответов педагога на эти вопросы (другими словами – с осмысления им своих мотивов) только и начинается настоящий (а не формальный) процесс целеполагания в его профессиональной деятельности.

Какими же могут быть данные ответы? Скорее всего, у разных педагогов они окажутся разными. И у каждого из них, скорее всего, будет даже несколько таких ответов. Ведь педагог работает и ради зарплаты, и ради похвалы директора, и ради уважения коллег, и ради профессиональной самореализации, и т.д., и т.п. Все это так, и было бы лукавством утверждать, что эти непедagogические мотивы не побуждают нашу деятельность. Однако если педагог работает в школе исключительно ради этого, то, какие бы профессиональные цели он не заявлял, работа такого педагога, скорее всего, окажется малоэффективной. И такому педагогу, наверное, следовало бы задуматься над тем, что он вообще делает в школе... И, тем не менее, упомянутые непедagogические мотивы нашей деятельности важны в воспитании. Они могут выполнять функцию, названную А.Н. Леонтьевым функцией дополнительной стимуляции деятельности

[4, с. 202]. Подобными мотивами-стимулами как раз и могут стать, например: самореализация, стабильная работа, зарплата, карьера, признание коллег, похвала начальства, уважение родителей, любовь детей. Но, разумеется, сама воспитательная деятельность побуждается отнюдь не этими мотивами.

Хороший педагог к названным выше ответам добавил бы и другие. Педагог работает и ради того, чтобы дать детям хорошие знания по тому или иному предмету, и ради того, чтобы помочь сформироваться их универсальным учебным действиям, и ради того, чтобы организовать интересный и полезный досуг школьников, и ради их творческого развития... Это уже педагогические мотивы. Однако и они не являются мотивами воспитательной деятельности педагога.

Лишь тогда, когда свою работу с детьми педагог организует ради того, чтобы повлиять на ценностные ориентиры школьников, на их отношение к людям, к своей стране, к учебе, к собственному здоровью, на их гражданскую позицию, правосознание и т.п., можно уже говорить о его собственно воспитательных мотивах.

Таким образом, воспитательная деятельность педагога, как и любая другая сложноорганизованная деятельность человека, побуждается различными иерархично расположенными мотивами. При этом ведущим, смыслообразующим, мотивом его воспитательной деятельности является развитие личности ребенка, с которым педагог работает. Именно ради этого в норме и действует педагог-воспитатель.

Осознание этого мотива, вербальная его конкретизация в какой бы то ни было понятной для самого педагога модели, превращает мотив в подлинную цель воспитательной деятельности.

Для того чтобы отчетливее представить себе возможный спектр целей воспитания, рассмотрим одну из таких моделей, а именно – деятельностьную модель.

Начало рассмотрению целей воспитания сквозь призму теории деятельности было положено Н.Н. Михайловой и С.Д. Поляковым [См.: 6]. Целью и результатом воспитания они предложили считать овладение ребенком социальной деятельностью (по аналогии с теорией развивающего обучения, рассматривающей в качестве цели и результата обучения овладение ребенком учебной деятельностью). При этом социальная деятельность трактовалась ими как деятельность, направленная на построение взаимодействия между людьми. Эта удачная идея нуждается, на наш взгляд, в некоторой конкретизации, и вот по какой причине. Взаимодействие между людьми может быть разным. Оно может существовать в виде равного и свободного общения, взаимовыгодного сотрудничества, взаимопомощи. А может – и в виде взаимной агрессии, конфронтации, борьбы за доминирование. Во втором случае деятельность, направленная на построение такого типа взаимодействия, тоже социальна по своей природе. Социальна..., но не социально ценна, не социально значима! Применительно к воспитанию этот нюанс имеет принципиальное значение.

Более корректным было бы считать целью воспитания овладение ребенком не социальной, а социально значимой, деятельностью, а точнее – социально значимыми деятельностями. К таковым можно отнести деятельности, ориенти-

рованные на сохранение и развитие всего того, что в обществе признается ценностями: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек (об этих ценностных основах воспитания писал в свое время В.А. Караковский [3, с. 77]). Это может быть природоохранная, миротворческая, благотворительная, волонтерская деятельность, защита памятников культуры, забота о здоровье окружающих, помощь близким и т.п.

Процесс овладения ребенком этими новыми для него социально значимыми деятельностями, по сути, и представляет собой процесс развития его личности, его личностный рост (о связи развития деятельности и развития личности см.: [4, с. 210-212]). Разумеется, это не может произойти в одночасье. Данный процесс сложен, нелинеен и далеко не всегда идет по восходящей. Поэтому есть смысл структурировать цели воспитания и представить их таким образом, чтобы показать различные аспекты личностного роста ребенка, различные составляющие процесса овладения им социально значимыми деятельностями.

Для этого обратимся к предложенной нами совместно с Д.В. Григорьевым [1] идее уровневого структурирования целей воспитания. Развивая ее, мы можем представить все многообразие целей воспитания следующим образом:

1-й уровень: усвоение ребенком социально значимых знаний, то есть знаний о тех объектах и явлениях, которые считаются значимыми в окружающем его обществе, которые ценятся в нем более всего. Такие знания помогут растущему человеку лучше ориентироваться в жизни этого общества, понимать, на каких ценностях оно базируется, что в нем считается нужным и правильным, что в нем осуждается и табуируется, каковы формы социально одобряемого и социально неодобряемого поведения. Все это можно назвать когнитивной, знаниевой стороной процесса личностного роста ребенка.

2-й уровень: развитие социально значимых отношений ребенка – то есть позитивных отношений к тем объектам и явлениям, которые признаются в окружающем его обществе ценностями. Развивая в себе такие отношения, ребенок получает больше возможностей для гармоничного вхождения в общество, в сложившуюся в нем систему социальных отношений. Это можно назвать реляционной, отношенческой стороной процесса личностного роста ребенка.

3-й уровень: приобретение ребенком опыта осуществления социально значимых действий – то есть тех действий, которые были бы направлены на пользу окружающего его общества, которые считаются в этом обществе значимыми. Такой опыт приобретается в процессе всевозможных социальных проб ребенка, вовлекающих его в те формы реального взаимодействия людей, которые поддерживают нормальное функционирование самого общества. Это можно назвать деятельной стороной процесса личностного роста ребенка.

4-й уровень: овладение ребенком социально значимыми видами деятельности – то есть теми видами деятельности, предметом которых является сохранение и развитие базовых общественных ценностей. Приобретенные ребенком знания, отношения, опыт подготавливают почву для этого. Они помогают ему овладеть социально значимыми видами деятельности. Такой качественный скачок – от знаний, отношений, действий к деятельностям – происходит тогда, когда то или иное социально значимое действие, осуществляемое ребенком

как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью – деятельностью более высокого порядка.

Проиллюстрируем его на примере. Педагог вместе с группой мотивированных ребят образует в школе туристский кружок, в котором школьники овладевают основами туристской деятельности. В рамках этой деятельности ребенку приходится осуществлять ряд некоторых действий: ориентироваться на местности, совершать многокилометровые пешие переходы, собирать краеведческий материал и многое другое. Среди прочего ему приходится выполнять и природоохранные действия, задаваемые педагогом в качестве неотъемлемого элемента туристской деятельности. Поначалу ребенок осуществляет эти действия по необходимости, ради лишь одной возможности путешествовать с друзьями, сидеть вечерами у костра, ночевать в палатке. Однако со временем ребенок понимает, что значимый для него педагог (если, конечно, он является для ребенка значимым), вкладывает в эти действия какой-то особый личностный смысл, что они являются для него особенно важными. Постепенно он начинает перенимать это его особое, ценностное отношение к природе, дополняя и развивая тем самым собственную картину мира. И вот тут происходит качественное преобразование прежних его действий – они совершаются ребенком уже не ради того, чтобы и в следующий раз его взяли в поход, а ради собственно сохранения природы. У этих действий под влиянием педагога появляется собственный мотив, и они превращаются в собственно природоохранную деятельность. Так освоенное ранее социально значимое действие становится самостоятельной социально значимой деятельностью.

Итак, общей целью воспитания можно считать личностный рост ребенка, который представляет собой процесс усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, приобретения им опыта осуществления социально значимых действий и овладения им социально значимыми видами деятельности.

Для того чтобы конкретизировать эту общую цель и сформулировать свои частные цели воспитания (в соответствии с собственными ценностными ориентирами и специфическими обстоятельствами собственной воспитательной деятельности), педагогу необходимо ответить на следующие вопросы:

1) какие именно социально значимые знания, по его мнению, важно в первую очередь усвоить его воспитанникам?

2) какие именно социально значимые отношения, на его взгляд, более всего следует в них развивать?

3) какой именно социально значимый опыт, по его представлениям, важнее всего приобрести школьникам?

4) какими именно видами социально значимой деятельности, с его точки зрения, было бы неплохо овладеть школьникам?

Таким образом он сможет сформулировать для себя самого цели своей воспитательной деятельности.

Наверное, кому-то покажется, что процесс целеполагания – шаг в значительной мере формальный, а потому и не столь значимый. Это не вполне так.

Постановка нами целей своей профессиональной деятельности (не на бумаге, а, в первую очередь, у себя в голове) важно потому, что только оно и придает всей дальнейшей нашей работе с детьми осмысленный характер, а значит, – делает ее более качественной.

В завершении необходимо сделать ряд существенных замечаний относительно целей воспитания.

Замечание первое. Процесс достижения данных целей должен быть постепенным и комплексным. Представим себе такую ситуацию: классный руководитель решил вовлечь своих воспитанников в социально значимые дела и для этого организовал в своем классе волонтерский отряд, призванный оказывать посильную помощь пожилым одиноким людям. Замечательное дело, важное, полезное, социально значимое! Но насколько успешными будут эти дела, если педагог не даст своим воспитанникам элементарные знания о нормах общения с пожилыми людьми, если не объяснит детям, что такое старость и одиночество, что чувствует одинокий человек, как он живет, какие проблемы испытывает и в чем действительно нуждается? Смогут ли эти волонтерские дела действительно дать детям важный жизненный опыт, если классный руководитель не будет стремиться воспитать в них ценностное отношение к пожилым людям, воспитать уважение к старости? Думается, вряд ли...

Замечание второе. Не следует воспринимать упомянутые выше различные уровни целей воспитания как то, что требует обязательно разных временных этапов организации работы с детьми. Это не так. Иногда благоприятные условия для достижения различных целей могут быть созданы педагогом в рамках одного и того же дела или цикла таких дел. А иногда на это может потребоваться и несколько лет.

Замечание третье. Достижение некоторых из названных выше целей воспитания носит отсроченный характер. Сложно точно сказать, через какое время те или иные усилия педагога отразятся (если, конечно, вообще отразятся) на личностном развитии ребенка. Так, например, многими видами социально значимой деятельности в полной мере человек может овладеть, лишь став уже взрослым.

Замечание четвертое. Всегда нужно помнить о том, что достижение педагогами целей воспитания не может быть четко определенным и однозначно фиксируемым теми или иными методами. Об этом мы уже упоминали в первом разделе нашей монографии: невозможно достоверно утверждать, в какой мере, например, те или иные изменения в личностном развитии ребенка стали следствием чьих-то внешних влияний, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития.

Достижение целей воспитания всегда носит вероятностный характер. Ведь эти цели – цели влияния на человека: живую, сложную, самоорганизующуюся систему. А она, в отличие от неживых объектов, никогда не реагирует на внешнее влияние сообразно линейной причинно-следственной цепочке. Как тонко подметили У. Матурана, Ф. Варелла и Ф. Капра, живой организм не просто реагирует на влияние окружающей среды в соответствии со своей индивидуальной историей, но еще и «сохраняет за собой свободу решать, что именно замечать в своём окружении и на что реагировать» [2, с. 54; 5, с. 85].

Литература

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010.
2. Капра Фритьоф. Скрытые связи. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004.
3. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: «Новая школа», 1993.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
5. Матурана Умберто, Варела Франциско. Древо познания. – М.: Прогресс-традиция, 2001.
6. Поляков С.Д. Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в реалиях школы. – Научно-методическая серия «Новые ценности образования. – Выпуск 2. – 2009.

2.3. О содержании воспитания

Содержание – одна из наиболее сложных категорий в теории воспитания. В научной литературе оно определяется как система знаний, убеждений, навыков, качеств личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами, как часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

В педагогической теории неоднократно предпринимались попытки программирования содержания воспитания. В советский период долгие годы педагоги руководствовались «Примерным содержанием воспитания школьников», которое, отражая функциональный подход к воспитанию, определяло содержание работы по основным направлениям воспитания: идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое и др., целью каждого из которых было формирование тех или иных качеств социального идеала.

В 90-е гг. прошлого века в образовательной практике появились другие подходы к определению содержания воспитания. Так, в подходе, предложенном Н.Е. Щурковой, детерминантой выступает целенаправленно организованное взаимодействие школьников с миром во всем его многообразии: природой, наукой, производством, искусством, а также вещами и предметами, их окружающими, и, главное, людьми. Это взаимодействие с окружающим миром осуществляется через организацию основных видов деятельности школьника: познавательную, трудовую, художественную, спортивную, общественную, ценностно-ориентировочную, коммуникативную. Конкретное содержание видов деятельности школьников и составляет, по мнению автора, содержание воспитания.

В современной педагогике содержание воспитания трактуется также как определяющая сторона целого, единство его частей, элементов, его свойств и связей, основная суть, количество чего-либо, находящегося в чем-то другом. Подчеркивается, что категория «содержание» отражает внутреннюю сторону предмета, его сущностное наполнение. Тем самым при рассмотрении содержания возникает вопрос о его структурных компонентах, а также о внешней фор-

ме, в которой оно является. Содержание отвечает на вопросы: в чем состоит специфика предметности воспитательной деятельности, на основе чего и как формируется содержание деятельности педагога-воспитателя.

И.А. Колесникова предлагает считать содержанием воспитания «освоение человеком полноты жизни». Автор подчеркивает: специфика содержания заключается в том, что оно не может существовать в полном объеме изначально, но всегда становится производным от смыслов и целей жизнедеятельности конкретных участников педагогического процесса. И.А. Колесникова предлагает в практических целях упорядочить кажущуюся беспредельность содержания воспитания. Для этого в его структуре предлагается выделить несколько блоков, выполняющих различные функции относительно становления человека: первый блок, который включает устойчивые социокультурные нормы и традиции, позволяющие адаптироваться в обществе «здесь и сейчас» (функции адаптации); второй блок обеспечивает творчество воспитанника по отношению к своему человеческому образу (креативная функция); третий блок ориентирован на восполнение пробелов в воспитании (корректирующая функция) и, наконец, четвертый блок формируется в ответ на вызовы времени и окружающей среды, помогая культивировать идеальные личностные свойства и поведенческие характеристики, обращенные в будущее (прогностическая функция).

В содержании воспитательной деятельности нами были выделены четыре направления: изучение ребенка; создание условий его самореализации, саморазвития и самовоспитания; организация активной творческой жизнедеятельности детей; педагогическое обеспечение комфортного самочувствия ребенка в детском и педагогическом сообществах.

Изучение ребенка

Ведущим условием эффективного воспитания является изучение ребенка. С помощью наблюдений и специально организованных исследований физического состояния и духовного развития детей педагог определяет рациональные пути организации воспитательного процесса. Специфичным для гуманистического воспитания является то, что педагог стремится изучать ребенка в его внутренней целостности: изучает возрастные особенности детей; знакомится с каждым ребенком как представителем определенной социальной и культурной среды. При этом он ставит себя на место ребенка, стремится лучше его понять, для чего погружается в воспоминания о собственном детстве; использует сравнительно-эволюционный метод, который позволяет ему фиксировать динамику развития каждого ребенка; анализирует предметы детского творчества: сочинения, рисунки и т.п.; систематически наблюдает за детьми в их свободном проявлении в разнообразной деятельности, совмещая воспитательную деятельность с исследовательской.

История педагогики обогащает нас опытом выдающихся педагогов. Высшие образцы исследовательской деятельности дает нам практика Януша Корчака, основанная на воспитательной диагностике, на понимании таких симпто-

мов состояния ребенка, как смех и слезы, румянец и зевок, крик и вздох, важные для Корчака так же, как температурные кривые для врачей. Очень перспективной кажется нам идея Корчака о превращении каждой школы в воспитательную клинику.

В теории гуманистического воспитания сформулированы принципы исследовательской деятельности, которые весьма полезно использовать сегодняшним педагогам: интерес к ребенку; принятие каждого ребенка таким, какой он есть; уважение самооценности любого ребенка; принцип педагогического оптимизма (опора на положительное в ребенке); отношение к ребенку как к целостной личности; определение, для чего проводится исследование, организация исследования не «вообще», а для решения конкретной задачи; исследование должно быть хорошо продумано, его результаты должны быть зафиксированы письменно; смыслом исследовательской деятельности должно стать составление индивидуальной программы развития каждого ребенка. Важный принцип – отказ от сравнения успехов и неудач детей. Сравнение опыта ребенка возможно лишь с его собственным опытом прежних лет.

«Новая педагогика, – писал Л. Гурлитт, – должна исключительно основываться на наблюдениях за ребенком, и из этих наблюдений и точного познания ребенка у нее должна появиться способность правильно и без насилия руководить детской природой и умение поставить ребенка в здоровые жизненные условия». Ученые, используя самые разные методы, исследуют внешние и внутренние процессы развития. Это методы длительного систематического наблюдения за одним и тем же ребенком. Получила распространение система объективного наблюдения; считалось, что исследовательскую деятельность лучше всего осуществляет педагог, который сам работает с детьми. При этом используются тесты, методы срезов, которые со временем дополняются методом лонгитюдного изучения одних и тех же детей.

Педагогу необходимо учиться изучать ребенка. Речь идет не о формальном изучении, когда подбирается информация, за которой теряется целостный образ, а выводы сводятся к тому, на что «воздействовать», чтобы повысить «управляемость». Сегодня изучение ребенка понимается скорее как духовное проникновение в его личностную сущность как целостность, при этом педагог может использовать философские подходы к процессу познания ребенка. Мы имеем в виду концепцию трех способов восприятия человека человеком М. Бубера, которая учит педагога наблюдению, созерцанию и прикосновению к ребенку. Наблюдение, по Буберу, есть внутреннее запечатление совокупности черт и определение индивидуальных вариаций проявления, причем определяющим в наблюдении является осмысление лица и пантомимики человека. Созерцание – это ненапряженное, свободно «плавающее» вокруг ребенка внимание учителя, фиксирующее то, что само запоминается и просит осмысления. Прикосновение – такое восприятие, которое, в отличие от наблюдения и созерцания, безустановочно, и человек воспринимается как предмет, отделенный от воспринимающего, почему и может быть объективно понят.

Создание условий его самореализации, саморазвития и самовоспитания ребенка

На рубеже XIX–XX вв. была признана ценность личности ребенка. Педагоги-гуманисты соглашались с Аристотелем, утверждавшим, что самореализация человека – это реализация сущности, которая имеется в нем с самого рождения; они признавали уникальность ребенка, радовались его непохожести на других детей, стремились создать условия для реализации этой непохожести – уважали ребенка. Уважение к ребенку в XX в. становится одним из принципов воспитания. Подчеркивалось, что уважение ребенка со стороны педагога важно потому, что оно является основанием для возбуждения уважения ребенка к самому себе. Содержанием воспитательной деятельности по реализации этого принципа стало создание условий для целенаправленного систематического развития личности ребенка, утверждение в нем самосознания, воспитание в ребенке убежденности в том, что он сам является творцом как самого себя, так и своих обстоятельств.

Педагоги-гуманисты первой половины XX в. писали о том, что в образовании мало возможностей для подлинной самореализации детей. В качестве препятствий на пути самореализации ребенка они видели антагонизм между взрослыми и детьми, заорганизованность детской жизни, недостаток творчества. Они стремились изменить эту ситуацию в деятельности собственных воспитательных учреждений. Главным методом на этом пути было создание атмосферы взаимного уважения. Замечалось, что в атмосфере уважения, принятия себя таким, какой он есть, у ребенка меняется самовосприятие, он учится оценивать себя реально. Избавившись от комплексов неполноценности, ребенок начинает проявлять высокую активность, становится более открытым, постепенно делается все более похож на то, каким он хочет быть. Исследователи подмечали, что чем выше самопринятие ребенка, тем лучше он принимает других. Итогом этого процесса становится то, что ребенок лучше управляет своими эмоциями и поведением, стремится к творчеству, легче идет процесс его социализации, развивается его активность в деятельности и все более спокойным становится его поведение.

Очень важная идея теории гуманистического воспитания, помогающая педагогу глубже проникнуть в пространство детства, состоит в том, что поведение ребенка не тождественно его сущности. «Надо учиться различать, – писала Элен Кей, – реальное сегодняшнее поведение и духовный потенциал». Помогать развивать духовный потенциал, не глушить «сырой материал личности» – и значит создать условия самореализации ребенка.

Организация активной творческой жизнедеятельности детей

XX век привнес в педагогику интерес к активной деятельности ребенка. Принцип активности стал существенной чертой гуманистической концепции воспитания. Активность рассматривалась как обязательное условие развития способностей ребенка, его дарований, как средство достижения успеха. Вместе

с тем активность рассматривали как жизненную потребность ребенка, показатель его достижений. И, наконец, в активности ребенка видели проявление его мыслительной деятельности, воззрений, приобретенных самостоятельно.

В педагогических исследованиях отмечается, что активность ребенка не может быть сформирована в условиях авторитарной педагогики, она не совмещается ни с чрезмерной опекой взрослого, ни с излишним вмешательством взрослых в содержание жизни детей. Гуманистическая педагогика видит воспитательную задачу в постепенном превращении деятельности детей, которую они организуют совместно со взрослыми, в их самостоятельность, дисциплины – в самодисциплину. Таким образом, активность ребенка рассматривается как предпосылка его развития, а с другой стороны, как результат воспитания. Смыслом воспитательной деятельности, направленной на развитие активности детей, является помощь ребенку в строительстве собственной личности посредством созидательной деятельности. Педагог-воспитатель придает большое значение характеру межличностного общения детей в процессе этой деятельности. В организации труда, игры, театральных постановок, художественного творчества: музыки, рисования, лепки и т.д. – педагог ориентируется на интересы детей и на их способности. Опыт показывает, что именно такая деятельность способствует смягчению нравов, формирует нравственность детей.

Важнейшая задача педагога – формирование образа жизни детского сообщества. Гуманистическая педагогика исследовала и выделила педагогические условия организации активной жизнедеятельности детей: педагог вовлекает их в деятельность, которая раздвигает рамки их самоопределения и самоутверждения; стремится наполнить их деятельность гуманистическим содержанием. В теории гуманистического воспитания были сформулированы требования к деятельности детей: она должна быть разумной, педагогически выверенной, что означает, что педагог может в любой момент ответить на вопрос, зачем дети это делают и что эта деятельность дает их развитию. Еще одна важная сторона этого вопроса заключается в том, что не столько важна сама деятельность, в которой участвует ребенок, сколько эмоционально окрашенная активность личности, проявляющаяся в этой деятельности.

Педагогическое обеспечение комфортного самочувствия ребенка в детском и педагогическом сообществах

Одними из главных в развитии гуманистического воспитания в педагогике XX в. были тенденция к разрешению противоречия между личностью ребенка и детским сообществом, стремление к утверждению самочувствия защищенности ребенка в системе межличностных отношений. Большинству педагогов-гуманистов удалось создать детские сообщества, в которых обеспечивалось развитие уникальности каждого ребенка – члена коллектива, соблюдалось право ребенка на уважение, формировалось чувство собственного достоинства детей. Гуманизация воспитания связывалась с процессом социализации личности, наиболее эффективной средой для которой является детское общество. Процесс социализации в трактовке педагогов-гуманистов означает недопустимость не-

оправданного подавления активности личности, а также навязывания общественных функций вопреки склонностям и стремлениям индивида. Гуманизацию социализации они рассматривали как процесс поддержания оптимального для развития личности состояния среды.

Существенным фактором самореализации ребенка, воспитания его в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности и личного достоинства педагоги-гуманисты считали развитие у него социального чувства. В решении этой задачи особое значение они придавали детскому коллективу. Большое внимание уделялось методическим аспектам создания в детских учреждениях атмосферы защищенности, духа самоуважения, нетерпимости к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми. Все это было характерной чертой воспитательных систем А. Нилла, Г. Винекена, Я. Корчака, С. Френе, О. Шпиля.

Основным методом, обеспечивавшим гуманистические отношения в детской среде, было самоуправление, которое помогало строить межличностные отношения на основе сотрудничества и взаимной договоренности. Важный вывод из опыта выдающихся педагогов – гуманистов заключается в том, что самоуправление не должно быть навязано детям, оно должно возникнуть естественным путем, вытекать из необходимости, которую осознали сами дети. Органы самоуправления должны быть динамичны и изменяться в соответствии с потребностями детей и воспитательными задачами.

Решающее значение для уверенного самочувствия детей в коллективе педагоги-гуманисты придавали здоровому общественному мнению, в котором видели регулятор внутриколлективных отношений. Подчеркивалось, однако, что средствами коллективного воздействия надо пользоваться осторожно, только если в них есть крайняя необходимость. В гуманистической педагогике сформулированы условия формирования гуманистических отношений в детском коллективе: самореализация ребенка в разнообразной деятельности; самопознание детей – членов коллектива; наполнение деятельности детского коллектива гуманистическим содержанием; систематическая диагностика состояния межличностных взаимоотношений и прогнозирование их дальнейшего развития; введение гласности в жизнь детского учреждения; формирование благоприятного для личностного развития ребенка эмоционального климата; обеспечение через систему законов общежития гарантии защищенности каждому ребенку; организация жизни детского учреждения на законах равноправия.

Как уже отмечалось, одной из наших задач является описание процесса взаимодействия содержания воспитания и методов воспитательной деятельности в ситуации парадигмального сдвига. Наблюдения показывают, что прямой связи между содержанием воспитания и методами не существует. Даже если возникают принципиально новые направления воспитания – такие, например, как обеспечение духовно-нравственного становления личности ребенка в современных условиях, в том числе в условиях значительного расширения религиозного воспитания, или воспитание культуры безопасности – методы, как правило, применяются традиционные. Мы имеем в виду методы формирования общественного сознания (внушение, разъяснение, рассказ, беседа, пример

и т.д.), методы формирования общественного поведения (приучение, упражнение, поручение и т.д.), методы стимулирования (поощрение, наказание и т.д.).

В то же время очевидно, что новое содержание воспитания детерминирует поиск новых методов педагогической деятельности.

Ключевым понятием в решении этой задачи является со-бытие детей и взрослых. Со-бытие детей и взрослых реализуется во внеучебной деятельности в основном в условиях детско-взрослой общности – контактной группы детей и взрослых (от 5 до 50 человек), объединенных на основе эмоционально-психологической включенности каждого члена, чувства единения и принадлежности к группе, схожих интересов, общих ценностей и смыслов, совместной деятельности (совместно определяемой, выстраиваемой и рефлекслируемой), которая включает познание, предметно-практическую деятельность (труд, коллективное творчество), игру, общение.

Воспитательную деятельность педагога мы понимаем как личностно ориентированное взаимодействие педагога и ребенка, целью которого является обеспечение условий развития ребенка, становление его как личности в школьные годы. Такая деятельность может быть реализована при принципиальном отказе педагога от авторитарной парадигмы воспитания, жестких методов воздействия на детей, при доминанте субъект-субъектных отношений в системе «педагог–ребенок», при постоянном развитии диалоговых отношений.

Условием успешности этой деятельности является проникновение педагога в сложности и противоречия процесса развития ребенка, осознание факторов, способствующих его развитию, и факторов, тормозящих этот процесс.

В качестве показателей успешной воспитательной деятельности педагога могут быть рассмотрены физическое здоровье ребенка, его психическое равновесие, адекватная самооценка, осознание выпускником школьных лет как события в жизни. Высшим результатом воспитания является развитое чувство собственного достоинства ребенка, его стремление к свободе и способность сочувствовать как людям вообще (в широком смысле – своему народу), так и конкретным людям, среди которых он живет.

Развитие личности ребенка успешно реализуется в условиях психологической безопасности, которая складывается при условии признания педагогом безусловной ценности каждого ребенка, отказе от внешнего оценивания, глубоком эмпатическом понимании, которые предполагают, что педагог при взаимодействии с детьми опирается на позитивные стороны личности, проявляет такт и осторожность при встрече с неудачами, слабыми сторонами характера, стремится обеспечить ребенку условия для проявления самостоятельности и т.д. Важным качеством воспитательной деятельности педагога является его оптимизм, вера в способности, успехи и победы ребенка и одновременно искусство быть самим собой.

Со-бытие детей и взрослых создает уникальные возможности для развития нравственности детей, их умения жить вместе, помогая друг другу. Обнаружено, что содержание педагогической деятельности в этих условиях будет значительно отличаться от привычных форм воспитания: ее доминантой станет внимание к социальным и индивидуальным правам ребенка и выстраивание диалоговых отношений.

2.4. О методах воспитания

В одной из своих книг [2] В.П. Зинченко приводит факт, на который в беседе с ним обратил внимание философ А.М. Пятигорский: в исследованиях советских психологов присутствует только понятие предметной деятельности, тогда как близкое ему в философии Гегеля и Маркса понятие духовно-практической деятельности оказалось за бортом научной рефлексии. Не правда ли странная забывчивость в отношении мыслителей, у которых даже менее значительные идеи рассматривались как существенные? В чем же причина? По мнению В.П. Зинченко и А.М. Пятигорского, она вполне прозрачна: стремление советской идеологической машины вытеснить из сознания людей понятия духовности, идеального, во что бы то ни стало обосновать идею первичности материи и вторичности сознания.

Этот факт мог бы показаться просто еще одним любопытным свидетельством характера прошлой эпохи, если бы не имел весьма «долгоиграющих» последствий для отечественной психологии и педагогики, особенно – психологии и педагогики воспитания.

Воспитание, рассматриваемое только в логике предметной деятельности, сводится, в конечном счете, к организации социального опыта индивида. Такое воспитание вполне отвечает представлению о личности как «ансамбле общественных отношений» и может быть «воспитательной работой», которой можно заниматься время от времени в пределах «функциональных обязанностей» или «профессиональной роли». Для предметно понимаемого воспитания ребенок вполне может быть «объектом», которого надо «выделать человеком», сформировав у него ряд «общественно полезных качеств». Только воспитание ли это? Может, скорее, социальное научение, социальное формирование?

Для того, кто ощущает в себе реальность духа, кому свобода – «осознанная необходимость быть человеком» (М.К. Мамардашвили), для кого его личность существует не только в «социальной горизонтали», но и «духовной вертикали» бытия – для такого человека, будь он родитель, педагог или ученый, воспитание не вмещается в рамку предметной деятельности. Для него воспитание – духовно-практическая деятельность, развивающая всечеловеческое в человеке, возвышающая (если цели нравственны) или низвергающая (если цели безнравственны) его.

Возвышающее, то есть гуманистическое воспитание, понятое как духовная практика, не претендует на всю личность. Оно влияет на процесс развития личности ровно настолько, насколько это не мешает поступательному самодвижению личности. В таком контексте вопрос о *методах* воспитания оказывается весьма проблематичным, ибо метод, как определял его М. Хайдеггер, это «достоверное прокладывание пути», а как же можно прокладывать путь за другого? Путь, если он *твой* путь, ты прокладываешь сам, за себя и для себя, и отсюда рождается интересное следствие: не *методы воспитания*, когда молчаливо предполагается, что то, что делает педагог уже обязательно и воспитывает воспитанника, а *методы воспитателя*, когда никаких гарантий и прямых следствий нет, ибо перед педагогом суверенная, «самозаконная» (И. Кант) личность,

методы воспитательной деятельности педагога – вот о чем мы можем говорить достоверно.

Причем эта достоверность тоже весьма ограниченного свойства. Настоящий, «глубинный воспитатель» (Г.С. Батищев), а не просто социальный технолог работает с личностью не только в «социальной горизонтали», но и «духовной вертикали» бытия. Так вот, методы воспитательной деятельности достоверны, по-видимому, только для социального бытия человека, но не для бытия его духа, который недетерминирован, «свободен и веет, где хочет». Свобода, как любил повторять М.К. Мамардашвили, ни из чего не вытекает, она с нами «случается»; человека можно заставить быть свободным (то есть, имитировать проявления свободы), но его нельзя заставить *хотеть* быть свободным, как и вообще, заставить *хотеть* [3].

Каковы же методы воспитательной деятельности? Исходя из той очевидности, что деятельность воспитателя проявляется как психологическое (социально-психологическое) влияние, мы решили искать методы воспитательной деятельности среди методов психологического влияния. (В этом отличие нашего подхода к типологии методов воспитания от других, авторы которых пытаются совместить в своих моделях два разных уровня влияния: социально-психологический и духовный (пример такого совмещения – метод убеждения)). Из множества классификаций этих методов нас привлекла классификация петербургского психолога Е.В. Сидоренко. Мы дополнили исходную версию автора идеями К.Р. Роджерса об эмпатии и получили следующий перечень методов воспитательной деятельности:

1. *Эмпатическое слушание* – слушание говорящего человека с поддержанием обратной невербальной связи с ним, используемой в качестве стимулятора его самораскрытия и установления искренних, доверительных отношений.

2. *Рефлексивное слушание* – слушание говорящего человека с поддержанием обратной словесной связи с ним, используемой в качестве контроля точности восприятия услышанного.

3. *Аргументация* – высказывание и обсуждение доводов в пользу определенного решения или позиции с целью формирования или изменения отношения собеседника к данному решению или позиции.

4. *Самопродвижение* – объявление своих целей и предъявление свидетельств своей компетентности для того, чтобы быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить возможность быть принятым другим человеком (людьми).

5. *Манипуляция* – скрытое побуждение адресата к переживанию определенных состояний, принятию решений и/или выполнению действий, необходимых для достижения инициатором своих собственных целей.

6. *Внушение* – сознательное неаргументированное воздействие на человека или группу людей, имеющее своей целью изменение их состояния, отношения к чему-либо и создания предрасположенности к определенным действиям.

7. *Заражение* – передача своего состояния или отношения другому человеку или группе людей, которые каким-то образом (пока не нашедшим объяснения) перенимают это состояние или отношение. Передаваться состояние может

как непроизвольно, так и произвольно, усваиваться – также непроизвольно или произвольно.

8. *Пробуждение импульса к подражанию* – способность вызвать стремление быть подобным себе. Эта способность может как непроизвольно проявляться, так и произвольно использоваться. Стремление подражать и подражание (копирование чужого поведения и образа мыслей) также может быть произвольным и непроизвольным.

9. *Формирование благосклонности* – привлечение к себе непроизвольного внимания адресата путем проявления инициатором собственной незаурядности и привлекательности, высказывания благоприятных суждений об адресате, подражания ему или оказания ему услуги.

10. *Просьба* – обращение к адресату с призывом удовлетворить потребности или желания инициатора воздействия.

11. *Игнорирование* – умышленное невнимание, рассеянность по отношению к партнеру, его высказываниям и действиям. Чаще всего воспринимается как признак пренебрежения и неуважения, однако в некоторых случаях выступает как тактичная форма прощения бестактности или неловкости, допущенной партнером.

12. *Принуждение* – приведение, подталкивание человека к выполнению определенных действий с помощью угроз и лишений. В наиболее грубых формах принуждения могут использоваться угрозы физической расправы, ограничения свободы и физические воздействия. В последних двух случаях принуждение перестает быть собственно психологическим средством влияния.

13. *Нападение* – внезапная атака на чужую психику (сознание), совершаемая с сознательным намерением или без такового и являющаяся формой разрядки эмоционального напряжения. Высказывание пренебрежительных или оскорбительных суждений о личности человека; грубое агрессивное осуждение, поношение или осмеяние его дел и поступков; напоминание о постыдных или прискорбных фактах его биографии; безапелляционное навязывание своих советов и др.

На наш взгляд, все методы за исключением двух последних – принуждения и нападения – входят в арсенал *гуманистического* воспитания. В свою очередь, принуждение и нападение олицетворяют собой воспитание *нигилистическое*. Впрочем, методы с 3-го по 11-й также могут быть использованы в нигилистическом воспитании, при этом они по-другому ценностно окрашены, нежели когда используются в гуманистической педагогике (это хорошо заметно на примере метода игнорирования; ложной и правдивой аргументации; конструктивной и деструктивной манипуляции; рационального и иррационального авторитета (Э. Фромм). И только первым двум методам нет места в нигилистическом воспитании.

Несколько слов о вводимом нами в педагогический контекст различении гуманизма и нигилизма. На наш взгляд, традиционное противопоставление гуманистического и авторитарного воспитания не отражает в полной мере педагогическую реальность и есть следствие неудачного переноса политологических конструкций в педагогику. Как показывает в своих работах М. Фуко, авторитаризм –

отноудь не антипод, а скорее жестко-патерналистский вариант гуманизма. Действительным же противником гуманистической установки *Я могу*, по мысли М.К. Мамардашвили, является нигилистическая установка *не-Я могу* (могут все остальные: общество, семья, друзья; все, кроме меня и за меня). «Нигилист – пишет философ, – это человек, потерявший свое «лицо», утративший способность мыслить и мочь, ... полагающий, что существует некий самодействующий механизм (будь то механизм счастья, социального устройства, судьбы и т.д.), который так или иначе, но обязательно определяет или «вмешивается» в его жизнь» [3]. Нигилистическое воспитание отказывает человеку в самодвижении, которое есть его сущность, отбирает у него бремя свободы и ответственности, и тем самым разрушает личность, превращая ее в социальную «пешку».

Если методы воспитательной деятельности сообразны социальной стороне воспитания, то духовной стороне воспитания соответствуют, на наш взгляд, *способы совместного бытия* людей (в том числе, взрослых и детей). Это те самые «со-бытия бытия», глубинные жизненные встречи, о которых много размышлял М.М. Бахтин [1].

Вслед за Ю.С. Мануйловым [4], мы полагаем, что речь идет о следующих способах:

- в познавательной сфере – со-зерцание, со-отнесение, со-поставление, сомнение;
- в эмоциональной сфере – со-переживание, со-чувствие, со-страдание;
- в поведенческо-волевой сфере – со-зидание, со-трудничество, со-действие, со-противление, со-ревнование.

Особенность рассмотрения способов со-бытия людей в том, что при внешней простоте и кажущейся очевидности, они трудно поддаются описанию, требуют одновременно ясности слова и глубины мысли. После долгих поисков мы нашли два случая описания феномена со-бытия, показавшиеся нам важными в педагогическом контексте. Первый случай принадлежит православной традиции, это тексты выдающегося современного богослова митрополита Сурожского Антония. Второй случай принадлежит светской педагогической традиции, это фрагменты книги Симона Соловейчика «Педагогика для всех», написанной им в 1977–1986 годах.

Начнем с митрополита Сурожского Антония.

«Когда читаешь Ветхий или Новый Завет, когда читаешь историю Церкви, жизнь святых, жизнь грешных людей – все зависит от встречи, все – сплошная встреча. Один из отцов пустыни говорил: «От ближнего нашего нам и жизнь, и смерть». Ближний наш может нам открыть тайну любви, и ближний наш может убить в нас последнюю надежду, убить любовь, смысл. И ближний – это каждый из нас по отношению к каждому другому. И не только те из нас, которые друг друга знают, которые, как теперь, связаны встречами, но и те, которые просто случайно проходят мимо, не заметив друг друга. Если живешь внимательно и смотришь на людей на улице, в метро, в автобусе, везде – сколько настоящих встреч бывает через лицо человека. Человек иногда тебя впускает на мгновение в самую глубину своей души через открывшиеся глаза, приобщает

тебя к своей жизни через голос, через то, как он говорит с тобой даже о самом обыкновенном, незначительном.

И вот так все в жизни – встреча. Бывают встречи как бы вне Бога, очень страшные встречи, когда люди не только мимо проходят, но будто сталкиваются – и расходятся, оттолкнувшись друг от друга, встретившись только на самой поверхности, ударившись, иногда больно, друг о друга.

А бывают встречи, где Бог присутствует; и бывают встречи с Самим Богом. Когда читаешь Ветхий Завет, первые его строки, и себе представляешь, что случилось, когда вдруг прозвучало творческое слово Божие, которое вызывало одну тварь после другой к бытию, – какое чудо встречи это было! Когда из совершенного отсутствия, из небытия, вдруг вырастала какая-нибудь тварь, и первое, что она встречала, – Живого Бога, Который ее восхотел, Который ее вызвал к бытию, Который ее настолько полюбил еще до того, как она стала, что Он ее позвал по имени.

Я не знаю, замечали ли вы в Евангелии от Иоанна, в конце девятой главы, в рассказе об исцелении слепорожденного (Ин 9:36 – 38): слепорожденный, который теперь стал зрячим, встречает Христа и спрашивает, кто же этот Сын Человеческий, о Котором его допрашивают. И Христос ему отвечает словами, которые нам кажутся почти незначительными, потому что они такие привычные: *Ты Его видел – Он перед тобой*. Слова «Ты Его видел» для нас совершенно нормальные, мы зрячие, мы видим друг друга все время, мы видим вокруг себя предметы. Но это мы. Тот человек был слепорожденный, он никогда ничего не видел, никого не видел до мгновения, когда Христос дал ему зрение. И первое, что он увидел – лик воплотившегося Бога, очи Божии, вззирающие на него очами Христа. Первое, что он увидел в жизни, – это своего Бога, по любви, по милосердию ставшего человеком.

...Почему же бывает, что мы не можем встретиться? Отчасти потому, что мы не ищем встречи, отчасти потому, что мы домогаемся встречи. Мы ее часто не ищем и потому не умеем смотреть, не умеем слушать. Мы выбираем: на кого мы смотрим, а по кому, кто нам не интересен, лишь скользнет наш взор; мы выбираем: кого мы будем слушать, а кого не станем слушать. Или наоборот: мы хотим встречи, но вместо того, чтобы открыться и ждать этой встречи, мы стараемся вторгаться в человека, и человек закрывается, потому что встреча всегда страшная. Встретиться – это значит встретиться навсегда, *встреча – значит встретиться на такой глубине, где два бытия уже переплетутся в общую ответственность, этого не забыть, от этого не уйти*¹. Встретиться страшно – и мы закрываемся, потому что так часто бывает больно от встречи и больно, когда встреча кончается крушением человеческих отношений» [5, с. 167 – 169].

«Все – встреча, как в Священном Писании, так и в жизни. Эта встреча одновременно личная и универсальная, единственная и показательная. Она всегда двойственна: встреча с Богом и, в Нем, со всем творением; встреча с человеком, с глубинами человека, укорененного в творческой воле Божией, устремленного к последнему завершению, когда Бог будет все во всем. Это встреча личная, потому что каждый должен пережить ее сам: ее невозможно познать извне или понаслышке. Она принадлежит нам лично; но вместе с тем имеет и всеобщее

¹ Здесь и далее жирный курсив – мой, автора.

значение, потому что в ней мы перерастаем свое поверхностное и ограниченное «я». Эта встреча единственная, потому что при глубоком подходе мы незаменимы и единственны как для Бога, так и для других; каждая тварь знает Бога по-своему, каждый из нас знает Бога так, как никто другой Его никогда не познает, кроме как через нас. И одновременно, поскольку каждый из нас принадлежит всечеловеческой природе, каждая встреча показательна: она есть откровение для всех того, что каждый знает лично.

К этой встрече мы должны отнестись внимательно, потому что, если не знать ее внутренних законов, мы ее упустим. Она всегда требует **взаимности**. Она всегда есть откровение не только другого, но и нас самих; она происходит в рамках взаимосвязи. Можно бы сказать, что лучший образ всякой встречи – витраж. Свет, льющийся через него, являет его линии, краски, сияние, красоту, смысл; но одновременно невидимый потусторонний свет нам явлен этим витражом, его линиями, красками, красотой, смыслом. То есть открытие того и другого происходит, становится возможным во взаимоотношении света и витража. Бог открывается в Своем невозмущаемом, бесстрастном, державном величии, но и в Муже скорбей, в воплощенном Слове, и это является также откровением величия человека. Если мы обнаруживаем глубины человека, то мы, значит, превзошли эмпирического человека и признали в нем назначение, призвание не индивидуальное, но личное; такое призвание, которое делает его не просто экземпляром человеческого рода, а членом таинственного тела, всецелым Человеком, который призван быть местом Присутствия Божия.

Тем не менее, когда человек пускается в этот поиск, в начале он одинок и *должен сначала признать существование другого. Это признание должно произойти во взаимной связи, а не по отношению к себе самому; и это различие важно*. Все, что мы познаем, мы познаем во взаимоотношении; пока между нами нет связи, ничто и никто не существует для нас. Но в том, чтобы познавать вещи и людей только по отношению к себе, есть большая опасность. Такое познание вмещает центр вселенной, сводит все к нам самим и тем самым искажает объекты познания, представляет их мелкими, мелочными, столь же незначительными, каковы мы сами, каковы наши желания, стремления. И значит, когда мы беремся за дело и готовы признать существование другого, мы должны быть готовы войти во взаимоотношение, которое неизбежно будет раздирающе мучительно, оно потребует от нас перерасти себя, отказаться от себя, умереть в себе в результате того, что мы открыли другого со всеми его требованиями, его правом на существование, на независимость, на свободу вне нас. Мы должны признать *неумолимую «инаковость» другого*. Что бы мы ни делали, как бы глубоко мы его ни знали, как бы тесна ни была связывающая нас приобщенность (и это еще более верно во взаимоотношениях человека с Богом, чем с другим человеком), в сердцевине взаимоотношения всегда останется тайна, мы никогда в нее не проникнем. В Священном Писании, в книге Откровения есть замечательное место, где святой Иоанн Богослов нам говорит, что те, кто войдет в Царство Божие, получают от Творца белый камень; и на этом камне написано имя, которое знает только Бог и тот, кто получит этот камень. Это имя – не прозвище, под которым мы себя знаем, которое отличает нас в этом тварном мире времени

и пространства; наше подлинное имя, вечное имя в совершенстве совпадает с нашей личностью, с нашим существом; оно их в совершенстве определяет и выражает. Его знает только Бог, и Он нам его открывает. Никто другой не может его знать, потому что оно выражает неповторимые отношения, связывающие нас с Творцом. Как часто человеческие отношения бывают разрушены желанием одного открыться за пределами возможного или стремлением другого проникнуть в эту священную область, которая принадлежит только Богу. Желание тщетное, попытка столь же обманчивая, как попытка ребенка найти начало источника, точку, где рождается вода, которой не было за миг до того. Обнаружить это нельзя, можно лишь разрушить эту точку.

Но недостаточно просто признать право другого на существование, признать его как неумолимо другого. Нужно уметь *видеть, слышать* и *оценивать*. Только при этих условиях встреча может принести плоды.

Христос говорит о чистом оке, чистом зрении, которое необходимо для того, чтобы увидеть вещи, как они есть, не набрасывая на них потемнение нашего зрения или тени и неверные очертания, которые искаженный взор создает в нашем воображении. Но чистого ока недостаточно. Нужно еще найти правильную позицию. Нужно найти расстояние, откуда взгляд охватывает весь предмет и не ослеплен им. Ведь таково главное правило, которое мы должны соблюдать, если хотим увидеть произведение искусства. Картину, скульптуру нельзя рассматривать ни подойдя слишком близко, ни отступив слишком далеко. Существует некая наилучшая точка, которая позволяет нам видеть произведение таким, каким его замыслил художник, в его полноте, не утопая в деталях. То же самое касается человеческих отношений. Нужно найти расстояние, которое определяется не пространством и временем, а внутренней свободой, – такой свободой, которая нас тесно соединяет, но не связывает по рукам и ногам. Быть может, то, что я хочу сказать, лучше пояснить на примере, чем долгими рассуждениями. В замечательной книге английского писателя Чарльза Уильямса² выведена молодая женщина по имени Лестер, которая погибла при авиационной катастрофе. Ее душа освободилась от тела и открывает новый мир, которого она никогда не замечала и в который только что попала: мир невидимого стал для нее единственной подлинной реальностью. А видимый мир ускользает от ее взора, от видения сердцем. В какой-то момент она оказывается на берегу Темзы. Она видела реку много раз, видела ее воду – грязную, жирную, отяжелевшую всеми отбросами Лондона, и эта вода вызывала в ней отвращение. Но теперь она освободилась от тела и больше не связывает все на свете лично с собой, и она видит воды Темзы как бы впервые. Она видит их как нечто, вполне отвечающее тому, чем они должны быть, чем должна быть река, проходящая через большой город. Да, эти воды густые, грязные, они несут к морю все отбросы города. Но такими они и должны быть, они соответствуют своей роли, они подлинны. И как только она их видит как факт, принимает их полностью, как только она не реагирует на них эмоционально и не может испытывать к ним физического отвращения, поскольку у нее нет тела, которым она могла бы в них по-

² Ch. Williams. All Hallow's Eve.

грузиться, нет губ, которыми могла бы этой воды напиться, она прозревает глубину этих вод. Через первый слой сгущенности она начинает различать слой за слоем более чистой воды. Чем глубже она видит, тем они становятся прозрачнее, до момента, когда где-то в сердцевине этой воды (которая казалась Лестер непроницаемой, пока она отбрасывала на нее собственную потемненность) она видит чистый ручей, видит первичную воду, какой ее сотворил Бог, и в самой ее сердцевине – сверкающую, чудесную струю – воду, которую Христос предложил самарянке. Освободившись от самой себя, Лестер стала способна видеть то, к чему она раньше была слепа. Сквозь менее плотные слои она обнаруживает все более блистательную, светоносную прозрачность.

Так бывает и с нами. Если бы мы умели видеть, освободившись от самих себя, в той внутренней свободе, которую Отцы Церкви называют «апатия», «бесстрастие», то есть отсутствие страстности, когда человеком не движет, не управляет ничто внешнее, и он в царственной свободе действует изнутри – мы тоже могли бы в окружающей нас плотности различать светоносные глубины людей и предметов. Мы также могли бы в этом мире, который нам кажется таким непроницаемым и густым, видеть отблеск Присутствия Божия, благодати Его, действующей везде и во всем.

Но недостаточно видеть; надо еще и слышать. Слышание – акт неослабного внимания. Чтобы услышать, надо не только напрячь слух, но за пределом услышанных слов стремиться уловить смысл, направленность того, что было произнесено или осталось невысказанным. Слышать означает смиренно склониться, стать способным принять то, что другой сеет на поле нашего ума, на поле нашего сердца. В этом подлинный смысл латинского слова *humilitas*, смирение: оно происходит от *humus*, «плодородная земля». Эту землю мы не замечаем, потому что привыкли, что она всегда тут, под ногами. Это безмолвная, безропотная земля, которая умеет обогатиться всем, что мы выбрасываем в нее, которая способна все превратить в богатство, принять в себя любые семена и дать им плоть, дать им жизнь, позволить им взойти, стать в полноте самими собой, никогда не навязывая семенам своих законов. Наша способность слышать начинается со смирения. Мы должны предложить себя Другому, как эта земля, богатая, безмолвная и полная творческих возможностей.

Но смирение означает также и послушание. Латинское слово *obaudire* имеет два значения: «прислушиваться» и «повиноваться». Прислушиваться с тем, чтобы услышать, понять и принести плод. Основные условия, чтобы нам предстать перед Богом – полное внимание, рождающееся из того, что мы во что бы то ни стало хотим услышать, и желание, решимость принять услышанное и принести плод, то есть преобразиться, измениться, из того, что мы есть, стать тем, чем мы призваны быть. Это основоположное состояние человека в молитве может быть проиллюстрировано на примере человека, который любит наблюдать птиц. Он встает ранним утром, так как должен успеть в поле, в лес до пробуждения птиц, чтобы его приход остался незамеченным. Он затаивается молча и без движения, он весь слух, весь внимание. Все его существо прозрачно и восприимчиво, готовое принять печать каждого звука, каждого движения. Он слушает, смотрит; но услышит и увидит он то, что происходит вокруг него, только при условии, что свободен

от предвзятости, готов услышать все, что пошлет ему Бог. Его отношение одновременно пассивное и активное: пассивное в том смысле, что он, как земля, *humus*, до конца открыт; активное в том, что он напряженно готов отозваться на всякий вызов, любой призыв Божий. Разве не ясно, что в таком случае, если мы хотим, чтобы наша встреча с Богом стала возможной, если хотим видеть и слышать, недостаточно просто иметь уши и глаза? В нас должен быть порыв, желание, мы должны стремиться услышать и увидеть.

А для этого нужна любовь, хотя бы малая. На первой странице той книги, которую я уже цитировал, Чарльз Уильямс показывает нам душу своей погибшей героини на одном из лондонских мостов, где ее настигла смерть. Она стоит там уже некоторое время. Она ничего не замечает вокруг, кроме самой себя, той точки земли, где стоит, и самолета, который, разбившись, убил ее. Она ничего не видит, потому что сердцем ни с чем не связана. Мост она видит пустым, хотя на самом деле по нему беспрерывно снует толпа. Дома по обоим берегам Темзы для нее — хмурые стены с серыми глазницами; окна то освещаются, то гаснут, но ничего не значат для нее, в них нет ни смысла, ни содержания. У нее нет ключа к тому, что ее окружает, потому что она никогда ничего не любила и чужда этому обыденному миру. И вдруг по мосту проходит ее муж, теперь овдовевший. Они замечают друг друга. Он — потому что любит ее, хранит ее в сердце, оплакивает ее и ищет ее в незримом. Лестер видит его, потому что он единственный, кого она когда-либо любила своей жалкой, эгоистичной любовью. Он — единственный, кого она способна увидеть. Она видит его. Он проходит. Но в этот миг ее сердце проснулось, и через мужа она осознает все, что с ней связано: мужа, их дом, всех, кто им обоим нравился. И постепенно через это таинство любви она начинает меняться и открывает для себя тот мир, в котором жила, не зная его, и одновременно тот огромный, глубокий мир, в котором живет теперь. Эти два мира взаимно проникают один в другой, соприисущи друг другу: вот суть философской теории Ч. Уильямса. Потому что мы видим только то, что любим. Нам кажется, будто бы видим то, что нам ненавистно; на самом деле ненависть нам представляет искаженные образы, уродливые карикатуры. А безразличие, равнодушие — слепы.

Но чтобы достичь глубинного, истинного познания, чтобы видение реальности соответствовало своему предмету, недостаточно видеть, слышать или даже любить: надо еще иметь чистое сердце, способное различить Бога за слоями окружающей потемненности, которые Его скрывают. Потому что подобно тому, как око, потерявшее чистоту, ясность, отбрасывает на все, что видит, свое потемнение, так сердце, потерявшее цельность, не может ни оценивать, ни улавливать реальность вещей, как ее видит Бог. Это ясно показывает эпизод из жизни Отцов пустыни. Один из них с учениками подходит к воротам Александрии. По дороге навстречу приближается прекрасной внешности женщина. Ученики покрывают лица плащами-мантиями, чтобы не впасть в искушение. Они, возможно, избежали искушения плоти, но не любопытства: из-под плащей-мантий они наблюдают за своим наставником и с возмущенным изумлением видят, что он во все глаза рассматривает женщину. Когда она входит в город, они опускают мантии и спрашивают: «Как же ты поддался искушению смотреть на эту женщину?» И тот с печалью отвечает им: «Как же нечисто ваше сердце! Вы увидели в ней только пред-

мет искушения, а я увидел в ней чудное творение Божие».

Итак, каждая встреча, будь то с человеком, будь то с Богом, требует не просто специфических условий. Когда мы ищем Бога, она требует любви к человеку, когда мы обращаемся к человеку, она требует любви к Богу» [5, с. 186-193].

Теперь предоставим слово Симону Соловейчику.

«Результат воспитания зависит не от твердости или мягкости, и не от одной лишь любви, и не от того, балуют детей или не балуют, и не от того, все им дают или не все, – он зависит лишь от духовности окружающих людей.

Именно духовность, это невидимое, но совершенно реальное и определенное явление, вносит укрепляющий, дисциплинирующий момент, который не позволяет человеку поступать дурно, хотя ему и все дозволено. Только духовность, не подавляя воли ребенка, не заставляя его бороться с собой, подчинять себе – себя же, делает его дисциплинированным, добрым человеком, человеком долга.

Где высокий дух, там можно все, и все пойдет на пользу; где властвуют одни лишь конечные желания, там ребенку все во вред: и конфетка, и ласка, и таска. Там всякое общение с ребенком опасно для него, и чем больше взрослые занимаются им, тем хуже результат. Учителя пишут родителям в детских дневниках: «Примите меры!» Но в иных случаях, если быть честными, надо бы писать: «Ваш сын плохо учится и мешает классу. Оставьте его в покое! Не подходите к нему!»

У матери несчастье, вырос сын тунеядец. Она убивается: «Я виновата, я ни в чем ему не отказывала!» Она покупала ребенку дорогие игрушки и красивую одежду, «все ему давала, чего ни попросит». И все жалеют маму, говорят: «Верно... Слишком мы на них тратимся! Я свой первый костюм...» - и так далее.

Но все, что можно оценить, измерить в рублях, часах, квадратных метрах или других единицах, все это, быть может, и важно для развития ума и пяти чувств ребенка, но к воспитанию, то есть к развитию духа, отношения не имеет. Дух – это бесконечное, не измеримое ни в каких единицах. Когда мы объясняем дурное поведение выросшего сына тем, что мы сильно на него тратились, мы отчасти похожи на людей, охотно сознающих в небольшой вине, чтобы скрыть серьезную. Наша истинная вина перед детьми – в полудуховном, в бездуховном отношении к ним. Конечно, легче признаться в материальной расточительности, чем в духовной скарденности.

... Нет духа – ничего не сделаешь, ни на один педагогический вопрос правдиво не ответишь. Да ведь и всех вопросов о детях не множество, как нам кажется, а всего лишь три: как воспитать стремление к правде, то есть совесть; как воспитать стремление к добру, то есть любовь к людям; и как воспитать стремление к красивому в поступках и в искусстве.

Спрашиваю: но как же быть тем родителям и педагогам, у которых нет этих стремлений к высокому? Как им воспитывать детей?

Ответ звучит ужасно, я понимаю, но надо быть честными: никак! Что бы такие люди ни предпринимали, у них ничего не выйдет, дети будут становиться все хуже и хуже, и единственное спасение – какие-то другие воспитатели. Воспитание детей – это укрепление духа духом, а иного воспитания просто нет, ни хо-

рошего, ни плохого. Так – получается, а так – не получается, вот и все» [6, с. 355-356].

«Во всем, что делает человек, в его работе, его поступках, словах, мыслях, чувствах, отношениях, желаниях – во всем решительно есть какая-то степень правды, добра и красоты, высокая или низкая. Что, для чего и как – три главных вопроса любого действия, и ответы на них – степень правды, добра, красоты. Не генетически и не только от воспитания, но с языком и культурой заложено в нас стремление к правде – совесть, «закон внутри нас», стремление к добру – любовь к людям, милосердие, стремление к красивому, выражающееся в жажде гармонии. Стремление к правде, добру и красоте – это основа духовной жизни. Дух развился исторически и живет точно так, как живет язык: он один на весь народ, на все человечество, но он каждому представляется своим, личным. Оттого, что закон совести – свой, мы испытываем мучение и стыд, когда нарушаем его, поступаем не по совести. Но поскольку дух и свой и общий, то и состояние его зависит как от состояния общественного духа, так и от личной силы и личных духовных усилий каждого человека. Поддерживать дух людей, самому не падать духом, руководствоваться совестью, то есть претворять идеальную правду в реальную справедливость, – вот долг и назначение человека. Появляясь на свет, мы получаем правду из мира, она питает наши души, и мы должны поддерживать ее своей жизнью, возвращать ее миру обогащенной. Так происходит правдообращение – от мира к человеку, от человека – в мир. Дух живет в каждом из нас, и мы отвечаем за его состояние в том сообществе людей, на которое распространяется наше духовное влияние. Духовность – не одно из многих качеств человека, а главное, оно определяет все его моральные достоинства, его цену. Именно в духовности заложены возможности воспитания. В каких бы неблагоприятных условиях ни рос маленький человек, я, воспитатель его, имею возможность и силу влиять на его душу, потому что высокий дух всегда сильнее бездуховности. Воспитывать – значит в духовном общении возбуждать и поддерживать веру в правду, чувство любви к людям и надежду на гармонию мира, укреплять творческую волю к правде, добру и красоте.

Имей дух и умеи взрастить его!» [6, с. 361-362]

«Все могут общаться со всеми, но не все умеют это делать, потому что не все взрослые нуждаются в общении – душа высохла, и не все могут снять с себя доспехи превосходства, разоружиться при встрече с человеком, открыться душой, почувствовать чужую душу равной, прикоснуться душой к душе и открыться такому касанию. Не у всех хватает *просто-душия*, способности чувствовать просто.

Собственно, в этом-то и состоит педагогический талант – в умении почувствовать в ребенке равного себе душой, в способности к душевному общению. Сказано: «Чтобы детей родить – кому ума не доставало?» Но можно сказать и так: «Чтобы детей воспитывать – кому ума не доставало?» Для воспитания детей нужен не великий ум, а большое сердце – способность к общению, к признанию равенства душ. Ум и способность к общению – разные качества, они могут не совпадать в одном человеке, и это объясняет, отчего лидером в классе становится отнюдь не отличник, а может быть, даже и вовсе неспособный к математике – у него есть дар общения. Для лидерства и для воспитания нужен дар общения. Чтобы принимать в педагогический институт, надо было

бы каким-нибудь образом проверять дар общения. Будущему артисту нужен дар выражения своих чувств, будущему учителю нужен дар вчувствования – дар общения.

Общение с другим – это вчувствование в другого.

Общение возможно лишь с тем человеком, от которого не исходит опасности. В поезде два человека разговаривают откровенно, потому что они не опасны один другому.

Чтобы ребенок общался со мной, я должен не вызывать у него ни малейшего чувства опасности, он должен полностью доверять мне – вот и все.

Когда ребенок в школе, в нем как бы два существа: он один – и он один из тысячи других детей. Как один из тысячи, он подлежит управлению. Как один, как человеческая душа, он управлению не поддается – только бесстрашному общению. Конечно, это очень неудобно, однако душой управлять нельзя, она закрывается и становится непроницаемой для воспитателя. Человеком, ребенком можно и манипулировать; душой – нельзя. Это надо знать! Если педагог в школе не умеет управлять, он пропал; если же он умеет только управлять – пропали дети.

Многие думают, будто управлением мы научаем ребенка подчиняться законам, создаем привычки общежития. Это мнение тем более обманчиво, что оно вроде бы отвечает здравому смыслу. В действительности же только общение делает детей воспитуемыми. Только дети, знающие общение со взрослыми, поддаются разумному управлению и обучению, не чувствуя его тяжести, не доставляя хлопот старшим. Видимое, энергичное, громко заявляющее о себе управление на самом деле действительно лишь в той степени, в какой оно может опереться на скрытое, неуловимое сердечное общение. Управление ограничивает, гнетет, а общение вызывает к жизни дух, уравнивает неравных, очеловечивает. Где нет общения, там и управление детьми невозможно – они не слышат старших, не уважают их, не любят труда и остерегаются законов лишь постольку, поскольку боятся быть пойманными. Чем больше уповаем мы на одно лишь управление, тем хуже результат воспитания, и нам остается только жаловаться, что нам достались трудные дети, «неэмоциональные», «бесчувственные», «нечувствительные к чужой беде» [6, с. 413-415].

«У общения такие ступени: контакт, душевное общение, духовное.

Во многих семьях родители и дети, обладая покладистыми характерами, живут в простом дружелюбном контакте, не задевая друг друга, как бы слегка рассеянно.

Душевное ласковое общение возможно и при случайной встрече.

Но только духовное общение соединяет людей навсегда, даже если они встретились на мгновение или вообще не встречались, – так общаемся мы с великими писателями.

Люди в духовном общении не единомышленники, а, говоря пушкинским словом, «духовные труженики». Это не то, что описывается фразой: «У нас с ним общие интересы», нет, тут само поле общения другое. Не мысли-соображения общие у них и не интересы, а стремления, «священный сердца жар, к высокому стремление». У Пушкина есть строчки:

*И ныне с высоты духовной
Мне руку простираешь ты...*

В духовном общении люди могут быть и не равны, стоять на разных высотах, так же как и в творческом стремлении к правде, добру и красоте. Великий артист на сцене и ничем не примечательный зритель в зале не равны; но у них одно общее духовное устремление, и они духовно общаются. Дух одного передается другому, укрепляет его, поднимает. Так слово полководца поднимает дух войска. У желаний, у стремления человеческого есть свойство возбуждать и возбуждаться, то есть вступать в общение.

Великое счастье – встретить брата по духу; величайшее из возможного счастье – найти брата по духу в собственном сыне» [6, с. 416-417].

«В семье, где идет спор за власть, чем бы он ни кончился, этот спор, и чему бы ни учили ребенка, его учат спорить за власть – и только. Его учат, встречаясь с человеком, во что бы то ни стало добиваться «верха» или смиряться, покоряться. Учат глядеть на мир с точки зрения силы: или твоя сила, или моя.

Такое воспитание идет со времен феодализма, когда общество было строго иерархично и держалось на безусловном *соподчинении*.

Воспитание, наиболее отвечающее буржуазным отношениям, можно назвать *сообщничеством*. Как будто семья урвала у жизни кусок, и речь идет лишь о том, как разделить его – кому больше достанется? Сообщники действуют вместе, пока им это выгодно, а затем дерутся из-за каждого куска, предают друг друга, доносят друг на друга, презирают и ненавидят друг друга. Дети, выросшие в семье, где царит сообщничество, где побеждает принцип «я тебе – ты мне», «я тебе мотоцикл – а ты хорошо учись», такие дети на всех смотрят с точки зрения выгоды: кто выгоден, с теми ведут дружбу. Не стало выгоды – наступает конец всяким отношениям.

В семье, где установились отношения соподчинения (спор за власть) или сообщничества, нравственного воспитания быть не может, там только видимость его – и в этом кроется истинная, глубокая причина всех неудач в воспитании, потому что спор за власть и сообщничество – первый признак бездуховности, несправедливости. Там идет тайное, скрытое даже от глаз родителей, но мощное обучение безнравственному поведению, растрепывание душ.

Но наша жизнь – это совместный труд со множеством людей, физическое, душевное и духовное *сотрудничество*.

Не соподчинение, не сообщничество, а сотрудничество. *Воспитание – это сотрудничество с детьми, ответственность за которое несут взрослые*. Педагогика занимается вопросами сотрудничества с частью человечества, называемой словом «дети». Педагогика – наука об искусстве сотрудничества.

Подумаем, а что, собственно говоря, нужно нам от детей?

Да одно, и только одно. Чтобы они могли активно, сознательно, творчески сотрудничать с людьми и с обществом в целом. Не подчиняться, не подчинять, не приспособливаться и не ломать всех вокруг себя, а сотрудничать. И кого мы больше всех ценим в нашей жизни? Людей, с которыми легко и интересно работать вместе. Сотрудничество – одно слово, но оно содержит в себе, если вдуматься, все высокие нравственные качества. Только в сотрудничестве и можно воспитать человека для человека. Сотрудничать с людьми – значит уважать их, ценить, уметь поступаться своими желаниями, нуждаться в них и быть им нуж-

ным. Но ведь это то же самое, чего мы ждем от ребенка. Вот то поле, на котором дальние и ближние цели сходятся.

... Все было бы хорошо, да вот беда. У нас с детьми разная служба. Мы сотрудники из разных ведомств – отсюда все неприятности.

Дом – мое дело, мое предприятие по производству быта, развития, отдыха, семейных радостей. Я его построил всюю своей жизнью, я в него столько трудов вложил.

А для ребенка дом – само собой разумеющееся условие существования, как, например, для меня – вся наша планета. Хотя это было бы и правильно, но все же не многие из нас чувствуют себя хозяевами на планете, в человечестве.

Так и ребенок. Его мир, его «производство», отнимающее у него все его душевные силы, – его собственная жизнь, его развитие, которое приведет к тому, что он выстроит свой дом. Наш дом – наш, а его дом – в будущем. По этой причине в хорошем детском учреждении воспитание старших ребят идет лучше, чем в семье: там у детей и у воспитателей один дом, там воспитатели целиком сосредоточены на детях. Там дом для детей, а не для воспитателей.

Оттого дети неохотно сотрудничают с нами, оттого нужны особые усилия, особые умения, чтобы их к сотрудничеству привлечь. Это всегда лучше получается, если мы становимся их сотрудниками в *их* жизненной работе, в развитии, если всякая работа в доме представляется как необходимая всем» [6, с. 433-435].

И митрополит Антоний, и Симон Соловейчик показывают нам возможность, способы и средства вхождения в совместное бытие с человеком, ребенком. Каким путем идти, в русле какой традиции – этот выбор остается за каждым из нас. Хотелось бы, чтобы подготавливаясь к этому выбору, педагоги осознавали, что освоение наряду с методами воспитательной деятельности способов совместного бытия воспитателя и воспитанника – это шаг к превращению школьного воспитания из регламентированной общественной работы в социально значимую духовную практику. Это переход с позиции компетентного социального технолога, «работника с человеческим материалом» на позицию ценностного наставника. Это шанс не просто являться, но быть учителем и воспитателем.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997.
3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс–Культура, 1992.
4. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – Костанай, 1997.
5. Митрополит Сурожский Антоний. Труды. Книга вторая. – М., Практика, 2007.
6. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – 2-е изд. – М.: Издательство «Первое сентября», 2000.

III. ВОСПИТАТЕЛЬ И ВОСПИТАННИК В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

3.1. Классный руководитель в позиции воспитателя

Центральной фигурой в воспитании ребенка в школе, безусловно, является классный руководитель. Именно он каждый день «прикасается к его личности». К сожалению, работа классного руководителя никогда не имела адекватной моральной и финансовой оценки. Хороший классный руководитель всегда был и остается подвижником.

В отечественной школьной практике сегодня сложилась ситуация, когда либо классному руководителю отводится роль диспетчера (это часто бывает в школах, ориентированных только на процесс обучения), либо от него требуется разнообразная воспитательная деятельность.

В первом случае работа классного руководителя носит формальный характер. Классный руководитель следит за посещаемостью уроков в школе, проверяет дневники (а часто просто подписывает выставленные самими школьниками оценки), проводит по расписанию классные часы, организует участие класса в общешкольных мероприятиях, если таковые есть. Обычно общение такого классного руководителя с родителями сводится к общению на родительских собраниях, телефонным звонкам и smsкам в случае прогула или плохого поведения ребенка.

Во втором случае классный руководитель стремится быть и хорошим учителем-предметником, и эффективным воспитателем. Он много времени, сил, здоровья, энергии тратит как на выполнение требований, предъявляемых к нему школьной администрацией (к сожалению, не всегда оправданных и целесообразных), так и на общение со своим классом, на улаживание конфликтов между одноклассниками, с учителями, на решение проблем каждого своего воспитанника не только в школе, но и в семье. Ему хочется, чтобы жизнь его класса в школе была интересной, разнообразной. Конечно, это относится, скажем, так, к идеальному классному руководителю, но, к счастью таких немало.

В действительности классный руководитель находится под постоянным прессом возникающих дел, забот, нерешенных педагогических проблем.

Реалии жизни современного классного руководителя состоят и в том, что его деятельность протекает в условиях: социального и национального расслоения в классе, игнорирования педагогами субъектных свойств класса, использования классного коллектива в целях подавления личности ребенка, невладения педагогами методикой коллективной, групповой и индивидуальной работы, изоляции некоторых классов в школе, падения престижа классного руководителя и отсутствия четкости в определении его функциональных обязанностей, равнодушия многих родителей к жизни школы.

В то же время в деятельности классного руководителя есть большие возможности для эффективного воспитания школьников.

Во-первых, сложная, разветвленная система отношений в классе, если она выстраивается классным руководителем, наличие в жизни класса непредсказуемых, неопределенных ситуаций, позволяет ему подготовить ребенка к жизни в сложном мире человеческих отношений.

С помощью классного руководителя школьники могут получить опыт построения различных отношений: избирательных, деловых, однополых и разнополых, межличностных и групповых (коллективных). Опыт отношений воспитанников, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении позволяет развить гуманистические начала в поведении ребенка.

Во-вторых, современные дети нередко испытывают недостаток полноценного общения, содержание которого было бы для них интересным, обогащало бы их. Классный руководитель может создать в классе условия для расширения кругозора детей, для развития их творческих способностей, для их самореализации и самоутверждения в познании, игре и труде.

Сегодня школьники не всегда могут стать членами различных творческих, спортивных объединений вне школы. Ведь нередко это требует от семьи серьезных финансовых вложений. Естественно, что и возможности классного руководителя в этом аспекте тоже достаточно ограничены, но за счет разнообразия организуемой им деятельности в классе, создания в нем, например, театральной студии, краеведческого кружка, посещений музеев, театров, проведения экскурсий (к сожалению, эти традиционные формы мало представлены в современной жизни класса) можно компенсировать этот пробел воспитания.

В-третьих, перед классным руководителем все чаще стоит задача психологической защиты ребенка от негативных влияний учителей, семьи и среды. Создать для каждого ребенка психологически комфортную обстановку в классе, такую, чтобы он мог почувствовать свою защищенность, необходимость другим людям, конечно, бывает очень не просто.

В-четвертых, сегодня в школе есть психологи, социальные педагоги, профориентаторы, валеологи, что ставит перед классным руководителем задачу, с одной стороны, его взаимодействия с этими специалистами (так или иначе все они выходят на одного ребенка), а с другой, – определения своего собственного места и роли среди них. Возникает необходимость и задача координации деятельности традиционных и нетрадиционных участников школьного воспитательного процесса: учителей-предметников, членов школьной администрации.

Как мы видим, возможности классного руководителя достаточно велики, но иногда у некоторых из них возникает соблазн использовать эти возможности для манипуляции ребенком, что недопустимо.

Чтобы реализовать свои многообразные цели, классному руководителю необходимы серьезные личностные ресурсы, которые связаны с его полом, возрастом, интересами, способностями. Оставим за скобкой пол классного руководителя. Мужчина в этой роли – такая редкость. Поговорим о классных руководительницах. Среди них немало универсалов, одинаково хорошо работающих и с классами подростков, и со старшеклассниками, но нередко классные руководители бывают наиболее эффективны, работая с определенным возрастом.

К сожалению, в школах сложилось такое мнение, что работа в подростковых классах требует более низкой квалификации, чем в старших, она менее престижна (это относится и к процессу обучения). А ведь это далеко не так. Воспитание подростков не менее значимо и сложно, и, именно с его недостатками мы имеем дело позже, в старших классах.

В работе с подростками часто успешными бывают педагоги молодого возраста. Подростки динамичны, деятельны, любят, когда в их играх, походах на равных участвует и классный руководитель.

Существует и другой аспект проблемы, связанной с личностными ресурсами классного руководителя.

Классному руководителю приходится определять свою позицию по отношению к классу. Она должна быть мобильна, т.е. изменяться в зависимости от возраста учащихся. Так, в начальной школе – это «няня», в младших подростковых классах – «руководитель» (руководитель помогает подросткам наполнить их жизнь конкретными делами, в которых они могут проявить свою энергию, силу, смелость, стремление к романтичному, яркому; их надо учить строить жизнь своего коллектива). В старших подростковых классах – «опекун» (старшие подростки многое умеют сами, все больше стремятся к независимости, самостоятельности, поэтому классный руководитель лишь опекает коллектив, побуждает подростков к деятельности, подсказывает им, как лучше, интереснее организовать жизнь класса). И, наконец, в старших классах – «консультант», то есть специалист, дающий квалифицированные советы, так как в девяти-одиннадцатых классах самостоятельность может быть такова, что не требует прямого вмешательства педагога (А.В. Мудрик). Далеко не каждый классный руководитель способен в течение семи лет трижды изменить свою позицию. Поэтому не такой уж незыблемой выглядит педагогическая аксиома – хорошо, когда у класса на протяжении всех лет школьной жизни один и тот же классный руководитель.

Эффективность деятельности классного руководителя с классом, в первую очередь, зависит от таких его личностных качеств, как эмпатия и креативность. В значительной степени она обусловлена и его позицией в воспитательном процессе, которая, в свою очередь, связана с его индивидуальностью, характером его отношений с педагогическим коллективом, предшествующим опытом работы в качестве классного руководителя, с длительностью работы в данной школе, отношением к идеям, положенным в основу воспитательной системы школы.

Нами были установлены факторы, положительно влияющие на результативность деятельности классного руководителя: коллективный характер педагогической деятельности воспитателей; позитивное отношение педагогов школы к необходимости решения школой проблем воспитания; специфическая организация классного руководства, заключающаяся, прежде всего, в доминировании определенных воспитательных технологий в его деятельности; атмосфера психологического комфорта в школе; его осознанное участие в совершенствовании ее воспитательной системы; наличие собственной для каждой школы системы методического обучения классных руководителей.

Современная психология позволяет ориентировать классного руководителя на принципы, которые дают ему возможность использовать класс в личностном развитии ребенка. Это принципы диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации (А.Б. Орлов).

Какой же педагог может быть хорошим воспитателем, классным руководителем? Кроме формальных критериев, существует и критерий неформальный. Это педагог, который помнит свое детство на уровне эмоциональных ощущений. Помнит, что он испытывал, когда ему поставили несправедливую оценку, не взяли в команду КВН или, наоборот, объявили благодарность перед классом, похвалили на родительском собрании. Безусловно, классный руководитель должен многое знать, но и должен многое чувствовать.

3.2. Учитель-предметник в позиции воспитателя

Воспитательный потенциал учителя-предметника может быть раскрыт им в процессе совместной с ребенком учебно-познавательной деятельности в рамках урока, факультатива, кружка познавательной направленности, научного общества учащихся, интеллектуальных клубов, библиотечных вечеров, дидактических театров, познавательных экскурсий, олимпиад, викторин и т.п.

Здесь учитель имеет возможность достигать самых разных воспитательных результатов.

Начнем с самых простых результатов воспитания, которые связаны с приобретением школьниками необходимых им основных социальных знаний. К сожалению, в современном учебном процессе социальное знание часто оказывается вытесненным предметным знанием, а повседневное социальное знание ряда учителей носит не столько гражданский, сколько утилитарно-обыденный характер. Это приводит к дефициту гражданского социального знания у школьников и ставит педагогов перед необходимостью восполнить этот дефицит. Полнота социального знания школьника, переход с утилитарно-обыденного на гражданский уровень социального знания – важнейшие задачи воспитательной деятельности педагога.

Данный уровень воспитательных результатов будет достигаться учителем лишь в том случае, когда объектом познавательной деятельности детей станет собственно социальный мир. То есть большое место здесь будет уделяться познанию жизни людей, познанию общества: его структуры и принципов существования, норм этики и морали, базовых общественных ценностей, памятников мировой и отечественной культуры, особенностей межнациональных и межконфессиональных отношений.

Причем важны здесь не только и не столько фундаментальные знания, сколько те, которые нужны человеку для полноценного проживания его повседневной жизни, для успешной его социализации в обществе. Отсутствие даже этих элементарных социальных знаний может сделать жизнь человека и его ближайшего окружения весьма затруднительной.

Реализуя свой воспитательный потенциал, учитель-предметник может достигать и более глубоких воспитательных результатов, а именно: формирования позитивных отношений детей к базовым ценностям общества (Человек, Семья, Отечество, Природа, Мир, Знания, Труд, Культура).

Для этого в содержание познавательной деятельности школьников должна быть привнесена ценностная составляющая. Учителям рекомендуется инициировать и организовывать работу школьников с воспитывающей информацией, предлагая им обсуждать ее, высказывать по ее поводу свое мнение, вырабатывать по отношению к ней свою позицию. Это может быть информация о здоровье и вредных привычках, о нравственных и безнравственных поступках людей, о героизме и малодушии, о войне и экологии, о классической и массовой культуре, о других экономических, политических или социальных проблемах нашего общества. Поиск и предъявление школьникам этой информации не должны затруднить педагога, ведь ее можно найти в самых разных предметных областях знания.

Рекомендуется при обсуждении такого рода информации инициировать и поддерживать внутригрупповые дискуссии. Они позволяют подростку соотносить собственное отношение к дискутируемому вопросу с отношением других детей и могут способствовать коррекции этих отношений – ведь весомое для подростков мнение сверстников часто становится источником изменения их взглядов на мир. Кроме того, благодаря дискуссиям школьники приобретут опыт поведения в ситуации разнообразия взглядов, будут учиться уважать иные точки зрения, соотносить их со своей собственной.

Воспитательный потенциал педагога будет реализовываться и тогда, когда он будет акцентировать внимание детей на нравственных проблемах, связанных с открытиями и изобретениями в той или иной области знания.

Например, на уроках физики можно обратить внимание школьников на двойственное значение для человечества открытия способа расщепления атомного ядра. На уроках биологии можно затронуть проблему генной инженерии и рассмотреть этический аспект клонирования. Акцентировать внимание школьников можно и на экологических последствиях открытия дешевых способов изготовления синтетических материалов, на гуманитарных последствиях Великих географических открытий для народов Нового света и т.п. К чему ведут новые научные открытия: к улучшению условий жизни человека или ко все новым жертвам? Такого рода проблемы педагогам рекомендуется поднимать и обсуждать вместе со школьниками.

Позитивное отношение школьника к самому знанию как общественной ценности будет вырабатываться у него тогда, когда знание станет объектом эмоционального переживания. Наиболее удачными формами здесь могут оказаться, например: школьный интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?» (здесь знание и умение его использовать становятся высшей ценностью для участников этой уникальной по своему влиянию на умственное воспитание игры), дидактический театр (в нем знания из самых разных областей обыгрываются на сцене, в связи с чем становятся эмоционально переживаемыми и личностно окрашенными), научное общество учащихся (в рамках НОУ осуществляется исследова-

тельская деятельность школьников, поиск и конструирование нового знания – знания своего, искомого, выстраданного).

Результатом воспитания является также и получение школьниками опыта самостоятельного социального действия. Достижение его учителем-предметником будет возможно при условии организации им взаимодействия школьника с социальными субъектами в открытой общественной среде.

Наиболее эффективно это может происходить во время проведения детьми и педагогом тех или иных социально ориентированных акций.

Например, некоторые уроки литературы или заседания литературного кружка смогут стать фактором приобретения школьниками опыта социального действия, если, например, время от времени будут проводиться для воспитанников детских домов или обитателей домов престарелых.

В рамках работы клуба любителей книги или вечеров семейного чтения могут проводиться социально ориентированные акции по сбору книг, например, для библиотеки расположенной где-то в глубинке сельской школы.

На уроках, факультативах и в рамках предметных кружков школьники могут заниматься изготовлением наглядных пособий или раздаточного материала для учебных занятий в школе и передавать их в дар учителям и ученикам.

Деятельность предметного факультатива может стать социально ориентированной, если его члены возьмут индивидуальное шефство над неуспевающими школьниками более младших классов.

Возможна также организация для одаренных детей с высокой познавательной мотивацией специальных «вечерних курсов» на базе тех школ, которые имеют ограниченные возможности в преподавании отдельных предметов. Там школьники смогли бы поделиться с детьми этих школ своими знаниями, став для них своеобразными репетиторами.

Деятельность членов научного общества учащихся рекомендуется в этой связи ориентировать на исследование окружающего их микросоциума, его злободневных проблем и способов их решения. Подобные темы могли бы становиться темами исследовательских проектов школьников, а их результаты – распространяться и обсуждаться в окружающем школу сообществе.

3.3. Организатор внеурочной деятельности в позиции воспитателя

Пожалуй, ключевым фактором, позволяющим педагогу реализовать здесь свой огромный воспитательный потенциал, является трансформация кружков, спортивных секций, студий и иных объединений в воспитывающие детско-взрослые общности.

Для решения этой задачи педагогу важно:

- стараться устанавливать помимо, безусловно важных, функциональных, деловых отношений, также и неформальные отношения с ребенком;

- стараться сделать так, чтобы и у него самого, и у ребенка возникало ощущение их принадлежности к некоему общему кругу (любителей древней истории – на проводимых педагогом занятиях исторического кружка, почитателей таланта А.С. Пушкина – в литературной гостиной, туристов-водников – во время организуемых педагогом сплавов на байдарках, сборовцев – на коммунарских сборах и т.п.);
- стараться сделать так, чтобы это ощущение переросло во взаимную комплиментарность, стать чем-то интересным для ребенка, притягательным: своими увлечениями, знаниями, профессионализмом, характером, какой-то своей нетривиальностью (многие педагоги – В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский – отмечали особую притягательность для ребенка этой педагогической незаурядности, но, пожалуй, лучше всего об этом сказал В.А. Караковский: «Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель – "пирожок ни с чем"»).

Развитию воспитательного компонента деятельности педагога, организующего внеурочную работу с детьми, способствуют следующие условия:

- включенность школьников в реальную (а не имитационную) деятельность;
- возможность их самореализоваться в этой деятельности;
- наличие в детском внеурочном объединении (кружке, студии, клубы, секции и т.п.) устоявшихся традиций и ритуалов, задающих некие особые формы поведения их членов;
- присутствие в детском внеурочном объединении школьников с ярко выраженной лидерской позицией и установкой на сохранение и поддержание этих традиций и ритуалов;
- незаурядность личности педагога, способная сделать притягательными для ребенка его взгляды, увлечения, ценности, знания;
- развитость его личностно-профессиональной позиции воспитателя.

Шансов стать детско-взрослой общностью у кружка гораздо больше, чем, например, у школьного класса. Это связано с тем, что членство в объединении факультативно-кружкового типа свободное: и ребенок, и педагог выбирают работу в том или ином кружке, как правило, по собственному желанию и соответственно личным интересам и увлечениям. А потому в нем чаще всего оказываются те дети и взрослые, чьи интересы, увлечения, склонности, потребности уже близки друг другу.

Будучи более открытой, по сравнению, например, со школьным классом, общность, складывающаяся в рамках того или иного внеурочного объединения, может оказаться и более иерархизированной. Это связано с другими ее особенностями: его членами могут являться дети разных возрастов и разного времени пребывания в нем. В таких случаях структура детско-взрослой общности усложняется (педагог и дети, старшие и младшие ребята, «старички» и «новички», более опытные и менее опытные и т.п.), что, конечно же, сказывается и на неформальных отношениях в общности, на которые активно начинают влиять

статусные характеристики его членов.

Это имеет свои плюсы. Наложение официальной структуры внеурочного объединения на неофициальную структуру общности, наложение деловых отношений (заданных особенностями профильной для кружка деятельности) на неформальные отношения (складывающиеся преимущественно стихийно), их переплетение и сращивание дают хорошую перспективу для развития здесь коллектива. Кроме того, открытость и иерархичность общности, складывающейся в рамках объединения факультативно-кружкового типа, дает входящему в такую общность педагогу дополнительные преимущества в организации воспитательного процесса: использовать опыт и знания старших ребят в организуемых совместных делах, ставить их в позицию инструкторов, помогающих педагогу обучать младших, опираться на авторитет более старших кружковцев в культивировании присущих данной общности норм, ценностей, образа жизни.

Место же самого педагога в такой общности - это место значимого взрослого. Только став для ребенка значимым взрослым, педагог получает возможность стать его эффективным воспитателем. Это предполагает совершение им следующих основных воспитывающих действий.

В первую очередь, это организация совместной с детьми внеурочной деятельности: познавательной, трудовой, игровой, досугово-развлекательной, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой, социально-преобразующей, проблемно-ценностного общения, художественного творчества и т.п. Педагогу, стремящемуся оказывать воспитывающее влияние на детей, очень важно привлечь их к такой деятельности. Ведь только в процессе совместной деятельности могут образовываться воспитывающие детско-взрослые общности, только в процессе совместной деятельности у педагога появляется шанс стать для ребенка значимым взрослым и только в процессе совместной деятельности педагог может создавать благоприятные условия для получения воспитательных результатов. Совместная деятельность, таким образом, становится своеобразным каналом, по которому осуществляется воспитывающее влияние педагога на ребенка.

Во-вторых, это трансляция социально значимых знаний, отношений, действий. Педагог вводит ребенка в мир норм и ценностей, знакомит его с необходимыми социальными знаниями, с принятыми в обществе правилами отношений к окружающим людям, к миру, к себе, с формами одобряемого и порицаемого поведения – в надежде, что ребенок сделает их своими и в будущем они станут основой его саморазвития.

В-третьих, это проблематизация социально опасных и нежелательных знаний, отношений и форм поведения ребенка, которые педагог в нем наблюдает. Проблематизация – это процесс создания таких проблемных ситуаций, которые позволили бы ребенку обнаружить и, возможно, преодолеть собственные социально опасные личностные проявления. Рефлексия, осознание неприемлемости некоторых взглядов, ценностей, поведения для себя, коррекция или пересмотр их ребенком – вот результат данного педагогического действия.

В-четвертых, это поддержка педагогом просоциального самоопределения ребенка. Такая поддержка дает ребенку возможность убедиться в правильности

выбираемых им норм, ценностей, поведения, почувствовать на себе общественное одобрение, осознать собственную социальную значимость, увидеть подтверждение собственной социальной идентичности. Для педагога же это действие означает возможность закрепить полученные им воспитательные результаты – результаты своей профессиональной деятельности.

3.4. Вожатый в позиции воспитателя

Пространство работы вожатого – это, как правило, пространство работы с временными детскими объединениями.

Во-первых, временное детское объединение – это единство организации (так как оно создается для реализации определенной программы и действует на основе определенных правил, законов) и психологической общности (так как отношения, нормы, ценности создаются в результате совместных усилий входящих в него индивидов).

Во-вторых, временное объединение, как и детский коллектив, может стать для ребенка базой накопления социально ценного опыта деятельности, взаимоотношений, общения.

В-третьих, во временном детском объединении ребенок имеет возможность реализовать свои интересы, способности, потенциальные возможности.

Высокая степень организованности и взаимопонимания, общность эмоциональных переживаний, общественно-значимая деятельность и единство ценностей свидетельствует о том, что временное детское объединение может достичь высокого уровня взаимодействия и взаимоотношений и приблизиться к уровню коллектива. Следовательно, временное детское объединение, как и детский коллектив, является своеобразным инструментом в воспитании каждого ребенка в нем.

Важно знать, при каких условиях потенциал временного детского объединения для воспитания детей будет использован максимально. Назовем наиболее важные из них.

а) насыщенность жизни временного детского объединения событиями, позволяющими подростку в ограниченный период времени принять участие в лично-значимых делах различной направленности. Человек не может реализовать себя вне деятельности. Педагог, работающий во временном объединении, ставящий целью способствовать личностному развитию подростка, в программу деятельности должен включать широкий спектр дел, разных по направленности (творческих, спортивных, познавательных и т.д.), по форме участия (групповых, коллективных, по выбору), по времени подготовки (дело-экспромт, длительные по подготовке). Чем разнообразнее деятельность (познавательная, спортивная, художественная и т.д.), чем интенсивнее по темпу она протекает, тем разнообразнее и быстрее раскрываются члены коллектива друг перед другом, – утверждал О.С. Газман. Разнообразие и насыщенность деятельности – одно из условий личностного роста ребенка, так как в такой дея-

тельности развиваются активность, инициативность, самостоятельность. Разнообразные направления деятельности (познавательное, художественно-эстетическое, спортивно-оздоровительное, трудовое, патриотическое и т.д.) дают возможность подростку выявить свои интересы. Детской природе чужда пассивность, обычно они проявляют активность и инициативу в организации различных дел. В своих работах К.Д. Ушинский отмечал, что основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Кроме того, А.Н. Лутошкин, ссылаясь на закон эмоционально детерминированной оценки времени С.Л. Рубинштейна и Д. Эренвальда, считал, что время, заполненное значимыми событиями, с положительным эмоциональным знаком, как правило, сокращается в переживании, а время, заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком, в переживании удлиняется. Чем выше уровень активности и мотивации, чем больше интереса вызывает дело, чем более целостной и интегрированной является задача, тем относительно короче при прочих равных условиях кажется длительность времени. Задача педагога – инициировать участие каждого воспитанника в совместных действиях: в выборе лучших средств для решения жизненно важных задач; в практическом использовании приобретенных знаний и умений; в преодолении трудностей при выполнении задуманного; в поиске нужных и важных для него и других дел, в оценке сделанного.

б) коллективно-творческий характер деятельности ребенка предоставляет ему возможность выполнять разные роли (инициатора, организатора, исполнителя, зрителя), что ставит его в субъектную позицию по отношению ко всему происходящему в этом объединении.

В основе современной педагогики лежит представление о человеке как о существе творческом (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова и др.). Каждый человек – творец от рождения, в каждом заложен «ген» творчества. Задача педагога – пробудить эту способность в ребенке, сформировать устойчивую потребность творить.

Одна из наиболее распространенных методик, способствующих решению данной задачи, – это методика коллективной творческой деятельности. В процессе коллективной творческой деятельности подростки приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими. Во время планирования и организации дела и взрослые, и дети приобретают большой опыт организаторских навыков: каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за организацию определенного этапа коллективного творческого дела. Положительный эмоциональный настрой, ситуация успеха высвобождают добрые чувства, сопереживание всех всем. Через Советы дела, которые формируются для подготовки творческих дел, каждый может приобщиться к управлению коллективом сверстников, проявить организаторские умения, приобрести навыки проектирования и, выбрав значимую для него позицию (инициатор, организатор, участник, зритель), реализовать свои способности. Причем, за время пребывания во временном детском объединении

эта позиция может меняться в разных делах: из зрителя, причем заинтересованного, подросток имеет возможность стать активным участником или инициатором дел. Коллективная творческая деятельность расширяет сотрудничество детей и взрослых, стимулирует творческое, ответственное отношение к делам. В процессе коллективной творческой деятельности идут два важных процесса одновременно – формирование коллектива и формирование личности ребенка. Задача педагога – поддерживать творческий характер любых видов деятельности и инициировать участие подростка в них;

в) интенсификация делового и неформального общения подростка с ровесниками, старшими и младшими детьми, взрослыми.

Общение – это равноценный для ребенка и взрослого акт смысловой коммуникации, который только тогда обретет воспитательное значение, когда ребенок воспримет от взрослого что-то важное для своего личностного роста. Как подчеркивает в своих работах А.В. Мудрик, одной из доминирующих в жизнедеятельности школьников является сфера общения, в которой активность ребенка направлена на познание себя, людей и взаимодействие с ними.

Подросток реализует себя не только в деятельности, но и в процессе общения с другими людьми: сверстниками, младшими, взрослыми. Общаясь со сверстниками, ребенок учится взаимодействовать с людьми, приобретает навыки человеческого общения. Он получает опыт распознавания человеческих качеств окружающих, учится приспособливать свои интересы, запросы, желания к многообразию окружающих его людей.

Во временном детском объединении подросток попадает в новое окружение, в новые условия жизни. Для того чтобы найти приятелей, друзей, ему необходимо заново строить общение с людьми, интенсивно проявлять себя. На сборах, в лагере жизнь ограничена во времени и пространстве, но очень насыщена общением в процессе разнообразного взаимодействия.

Спорить, оценивать, радоваться и огорчаться можно только по поводу «чего-то». Без событий нет эмоций, а, следовательно, нет и общения. Реализация себя в коллективе может произойти тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщена и привлекательна, что создаёт возможности для общения и вызывает стремление общаться друг с другом. Кроме того, специальная организация общения необходима для того, чтобы подростки быстрее узнали друг друга, познакомились с педагогами, работающими с ними. Особое значение приобретает общение подростка со взрослыми. Эти задачи помогают решить специально продуманные педагогические ситуации: вечера знакомств, отрядные «огоньки», «встречи отрядов – гостёвки» и др. Задача педагога – организовать разнообразные виды общения во временном объединении: обсуждение планов, личных или коллективных проблем, творческих дел по различным направлениям (отрядных, межотрядных и общих), разработка общих целей, норм, задач совместной деятельности, общих требований коллектива по отношению к каждому. Необходимо предоставить каждому возможность высказать свое мнение. В этих случаях воспитанники и педагоги получают друг о друге прямую и косвенную информацию, которая может способствовать позитивному обще-

нию между ними и созданию благоприятной психологической атмосферы в коллективе;

г) рефлексия подростками не только своих отношений к событиям (делам), но и своих чувств, настроений, желаний.

Сущность рефлексии заключается в способности сделать себя самого, свою деятельность объектом собственного наблюдения и анализа. Рефлексия – это осмысление собственной деятельности, это обращение назад, внутрь деятельности, с целью ее дальнейшего, целенаправленного совершенствования, то есть способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя.

Начиная с подросткового возраста развитие рефлексии приобретает наибольшее значение, так как это важнейший момент становления личности. Не получив навыков самоанализа в этот период, возможно, по словам А.В. Мудрика, человек будет весьма слабо ориентирован на познание себя и мира, и у него уже не сложится система отношений, которую можно считать социально ценной.

Участвуя в совместной деятельности с другими людьми, подросток учится оценивать их деловые и нравственные качества, а также в сопоставлении с ними оценивать и свои собственные возможности. Общаясь, подросток овладевает нормами взаимоотношений в коллективе, а главное – умением гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом этих норм. Совместно с подростком педагогу необходимо проводить обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, осмысливать новый опыт жизнедеятельности. Формами организации рефлексивной практики для подростков могут стать: обсуждение итогов проведенной деятельности, событий совместной жизни; вечерние «огоньки», позволяющие честно и глубоко разобраться в наболевших вопросах; экспресс-опросы по актуальным проблемам, темам дня; срез настроения через цветопись или другие формы. Умение оценивать свое поведение и свое «я» по определенным критериям, осмысление того, что с ним происходит в процессе жизнедеятельности – это важнейший момент в становлении личности ребенка. Задача педагога – обсуждая совместно с ребенком итоги проведенного дела, оказать помощь в осмыслении нового опыта, развивать навыки самоанализа;

д) создание в детском объединении атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, эмпатии.

Высокая интенсивность творческой деятельности в условиях доверия и взаимопонимания создают поддерживающую атмосферу. Педагогу в совместной деятельности с детьми во временном детском объединении необходимо создавать определенные правила жизни и общения, которые должны неукоснительно соблюдаться всеми: как детьми, так и взрослыми. Создание гуманной среды отношений позволяет удовлетворить потребности подростка в общении, дружбе и товариществе, расширить взаимосвязи и сотрудничество детей и взрослых. Во временном детском объединении существует возможность создания ситуации успеха в достижении коллективных и индивидуаль-

ных целей. Задача педагога в совместной деятельности с детьми во временном детском объединении создать такую атмосферу, в которой ребенку легче поделиться с другими своими сомнениями, радостью или горем, рассказать о своем неумении или незнании чего-либо. Такая атмосфера располагает к взаимопомощи и помощи другим «просто так».

Воспитательный потенциал временного детского объединения проявляется в большей мере, если в нем сформирован коллектив педагогов, реализующих гуманистическую позицию воспитателя. Это происходит в том случае, если у педагогов во временном детском объединении существуют единые подходы к организации жизнедеятельности детей: оптимистичный и доброжелательный тон в отношениях с подростками, позиция сотрудничества в совместной деятельности с детьми и коллегами, свобода творчества и импровизации, радость творческого самовыражения в общем деле, отсутствие принципа состязательности в работе, готовность обсуждать с коллегами и воспитанниками любые проблемы.

Значимым для детей является тот факт, что на протяжении смены им приходится взаимодействовать не только с воспитателем своего отряда, но и с другими взрослыми: одни ведут песенный час, другие становятся консультантами при проведении творческого дела, третьи ведут мастер-класс, с кем-то вместе пришлось заготавливать дрова для общего костра, кто-то поддержал в трудную минуту в спортивной эстафете и т.д. Дети находятся в тесном контакте с педагогом в самой различной деятельности с раннего утра до позднего вечера. Здесь невозможно «отработать» свои часы, надо «быть», а не «казаться».

Первое знакомство и впечатление о взрослых ребята получают во время заезда в лагерь: их встречают, помогают устроиться, помогают сориентироваться в незнакомом месте. Затем на первом общем сборе представляется весь педагогический коллектив – команда педагогов. Попадая в новый коллектив, еще не установив собственные связи и отношения, подросток на некоторое время становится незащищенным. И тогда взрослый должен как бы заменить родителей, чтобы ребенку было комфортно, уютно. Ограниченность времени и места пребывания во временном детском объединении создает особую ситуацию, когда бывает трудно, а порой невозможно найти «своего» вожатого, воспитателя, комиссара, чтобы решить какую-либо возникшую проблему. В любое время с любым вопросом подросток может обратиться к любому взрослому, и тот, несомненно, окажет помощь, подскажет выход, поддержит. Дети получают в лице взрослых образец общения.

Чтобы поддерживать оптимизм, устремленность к деятельности, к дружбе, к творчеству, педагоги придерживаются некоторых правил взаимодействия: внимательно выслушивать подростка; мнение ребенка не оспаривать, а вызывать его на осмысление сказанного; проявлять, специально подчеркивать перед всеми уважение к каждому из ребят; избегать публичного взаимного оценивания; быть открытым для воспитанников, искренним в чувствах, надёжным старшим другом, способным поддержать и защитить; не манипулировать детьми, а искренне любить, сострадать, показывать свою веру в них.

Итак, временное детское объединение обладает определенным воспитательным потенциалом. Реализовать этот потенциал можно, если: насытить жизнь временного детского объединения событиями, позволяющими подростку в ограниченный период времени принять участие в личностно-значимых делах различной направленности; инициировать преимущественно коллективно-творческий характер деятельности, представляющей подростку возможность выполнять разные роли (инициатора, организатора, исполнителя, зрителя) и занимать субъектную позицию ко всему происходящему; интенсифицировать деловое и неформальное общения подростка с ровесниками, старшими и младшими детьми, взрослыми; создать условия для рефлексии подростками не только своих отношений к событиям (делам), но и своих чувств, настроений, желаний; создать в детском объединении атмосферу взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, эмпатии.

3.5. Социальный педагог в позиции воспитателя

Профессиональная деятельность социального педагога направлена на оказание различных видов помощи и поддержки:

- социально-информационной (обеспечение информацией по вопросам социальной заботы, помощи и поддержки, деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг и т.п.);
- социально-правовой (консолидация усилий по соблюдению, обеспечению и защите прав человека, прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий для различных категорий детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам и т.п.);
- социально-реабилитационной (выявление и организация доступа нуждающихся детей и взрослых к реабилитационным услугам, оказываемым в соответствующих центрах, комплексах, службах и других учреждениях, направленных на восстановление психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья, и т.п.);
- социально-экономической (оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, материальной поддержки сирот, выпускников детских домов и т.п.);
- медико-социальной (организация ухода за больными детьми и профилактика здорового образа жизни, профилактика алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска и т.п.);
- социально-психологической (создание благоприятного микроклимата в микросоциуме, устранение негативных воздействий, возможных в семье, в школьном коллективе, а также затруднений во взаимоотношениях с окружающими; содействие в профессиональном и личном самоопределении и т.п.);

- социально-педагогической (создание условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций, порождающих беспризорность и безнадзорность, принятие мер, направленных на обеспечение развития и воспитания детей в семьях группы риска и т.п.);
- организационно-педагогической (объединение усилий заинтересованных субъектов, организаций, учреждений для решения конкретных задач социального воспитания и т.п.).

В настоящее время значительная доля социальных педагогов сосредоточена в школах, учреждениях дополнительного образования, клубах по месту жительства, учреждениях интернатного типа.

Вне зависимости от специализации, которую имеют социальные педагоги в образовательном учреждении, к *основным направлениям их деятельности* можно отнести:

- помощь семье в проблемах, связанных с учебой, воспитанием ребенка;
- помощь ребенку в устранении причин, негативно влияющих на школьную посещаемость и успеваемость;
- привлечение детей, родителей, общественности к организации и проведению социально значимых мероприятий, акций;
- распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, затрагивающих интересы ребенка, проблемных ситуаций на ранних стадиях развития с целью предотвращения серьезных последствий;
- групповое и индивидуальное консультирование детей и их родителей по вопросам разрешения проблемных жизненных ситуаций, снятия стресса, воспитания детей в семье и т.п.;
- выявление запросов, потребностей детей и разработку мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций;
- помощь педагогам в разрешении конфликтов с детьми.

Очевидно, что по сути своей деятельности социальный педагог способствует формированию единого детско-взрослого сообщества образовательного учреждения, нормализует взаимоотношения детей и взрослых (как педагогов, так и родителей). Благодаря стараниям данного специалиста семьи могут получить реальную возможность наладить первичные контакты со школой в ситуациях, когда эти контакты по тем или иным причинам затруднены или нарушены. Опираясь на помощь социального педагога, можно решать задачи включения родителей, представителей общественности, жителей микрорайона школы в воспитательную систему образовательного учреждения в качестве полноправных ее субъектов. Особое значение подобные действия имеют в отношении социально уязвимых семей и семей группы риска (опекунские семьи и семьи попечителей; малообеспеченные семьи; семьи, имеющие ребенка-инвалида или члена семьи – инвалида и т.п.). Как следствие, увеличиваются шансы выстроить

эффективную систему реализации *социально-защитной*³ *функции воспитательной системы*, опираясь на активные формы взаимодействия и культивируя практику не только заботы, но и самопомощи и взаимопомощи.

Существенную роль в данном случае играет организация индивидуальной помощи (А.В. Мудрик), которая, в частности, включает такие виды деятельности социального педагога, как:

1) *индивидуальная помощь детям, имеющим проблемы со здоровьем*. Социальному педагогу необходимо руководствоваться важными принципами и правилами: не следует делать поспешных выводов по поводу наличия у ребенка физического дефекта – такие выводы подтверждаются лишь специалистами; необходимо уметь распознать у ребенка наличие недостатка и проконсультироваться с психологом и врачом по поводу стратегии общения с ним; следует применять меры для облегчения трудностей ребенка, страдающего физическим недугом, исходя из своей компетенции, образованности, из принципа «не навреди». Необходимо держать под контролем результаты обращения семьи ребенка за медицинской помощью и др.;

2) *индивидуальная помощь детям с нарушениями развития*. В центре внимания социального педагога находится не столько организация обучения детей на дому, сколько интенсификация обедненного общения таких детей со сверстниками. Решением проблемы может стать реализация соответствующих целевых проектов силами здоровых детей, основная задача которых – организация совместного досуга, общения, поддержки. Кроме того, школа не может остаться в стороне и от проблемы растущего количества детей со множественными незначительными нарушениями (дети с пограничными нарушениями), которые также чаще всего остаются без специального внимания. Эти дети, как правило, не нуждаются в специальном обучении. В числе актуальных задач деятельности социального педагога – изучение качественных характеристик состояний и ситуаций риска в развитии личности и разработка совместно с другими специалистами социально-педагогического и психолого-педагогического инструментария, предусматривающего своевременную диагностику, профилактику и коррекцию;

3) *профилактика отклонений от здорового образа жизни*. Предметом деятельности социального педагога выступает организация работы по формированию поведенческих программ в ситуациях риска, прежде всего – в ситуациях открытой угрозы наркотизации и иных видов химической зависимости, табакокурения, гиподинамии, компьютерной зависимости и т.п.;

4) *помощь в социальном закаливании*. Социальное закаливание (М.И. Рожков) – система педагогически целесообразных воздействий на социальный опыт человека с целью повышения социального иммунитета к неблагоприятным

³ Под социально-педагогической защитой понимают систему социально-педагогических действий, обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность отдельного субъекта (воспитанника), отстаивание его интересов и прав, создание материальных и нравственных условий для свободного развития его духовных и физических сил.

факторам окружающей среды. Основное назначение социального закаливания – выведение ребенка на такой режим самостоятельности, при котором он может, руководствуясь знанием своих возможностей, общепринятыми нормами социального поведения, собственным опытом, принимать решения, адекватные социальной ситуации, в том числе сопротивляться негативному влиянию. Внесение в жизнедеятельность ребенка в школе «планируемых трудностей» должно руководствоваться рядом предписаний:

- вмешательство педагога никому не должно наносить ущерб;
- из-за содержания деятельности дети не должны страдать, не должно унижаться их достоинство;
- трудности, закладываемые в ситуацию закаливания, должны быть соразмерны возможностям социального опыта ребенка;
- смысловое содержание ситуации закаливания должно быть доступно пониманию конкретного ребенка с учетом его личностного и интеллектуального развития;
- предъявляемая трудность должна содержать минимум исходной информации для принятия правильного решения; предлагаемые ситуации должны быть многоликими и многоуровневыми, чтобы в этом разнообразии ребенку было возможно переживать соответственно ситуации успехи и неудачи, находить опору для выбора в будущем;
- планируемые ситуации закаливания в равной мере должны быть рассчитаны как на обретение новых знаний, формирование новых представлений о среде, так и на освоение новых действий, формирование социальных умений;
- взаимодействие педагогов со школьниками должно обеспечиваться через многообразие способов содействия школьнику, исходя из его индивидуальных и личностных особенностей, – от сопровождения, помощи, поддержки до перестраховки, дублирования по аналогии, замены действия на другое;

5) *индивидуальная помощь в ситуации школьной дезадаптации*. Термин «социально-психологическая дезадаптация» характеризует круг нарушений, которые могут возникнуть у ребенка под влиянием сложных социальных условий, обстоятельств его жизни и развития (фактическое или социальное сиротство, потеря одного или обоих родителей, развод или конфликты в семье, изменение места жительства или привычной обстановки, длительная болезнь, физический недостаток и т.д.) (Г. Кумарина). Разновидностью социально-психологическая дезадаптация является школьная дезадаптация – те нарушения и отклонения, которые возникают у ребенка под влиянием школы, школьных воздействий или спровоцированы учебной деятельностью, учебными неудачами.

Социально-педагогическая помощь выстраивается с учетом выбора ребенком одной из возможных стратегий реадaptации (адаптации):

- адаптация путем преобразования или полного преодоления проблемной ситуации, в том числе различных конфликтов, предполагает активную

незащитную адаптацию, когда личностные ресурсы мобилизуются для изменения социальной ситуации, а в самой личности происходят сравнительно небольшие и в основном положительные изменения (приобретение новых знаний, навыков, изменение социальной компетентности);

- адаптация путем ухода от проблемной ситуации – «пассивная» адаптация, когда происходит поиск новых, более благоприятных для безопасности и удовлетворения потребностей личности путей и форм; в самой личности происходят более глубокие изменения, но не всегда позитивной направленности;
- адаптация с сохранением проблемной ситуации и приспособления к ней осуществляется за счет преобразования восприятия и истолкования ситуации (создание непроблемного субъективного образа), или путем глубокого изменения самой личности.

В настоящее время разработано достаточное количество программ и методик, имеющих коррекционно-развивающую направленность и адаптированных к условиям работы школы, по преодолению основных причин школьной дезадаптации.

В решении профессиональных задач социальный педагог естественным образом вынужден обращаться за содействием, поддержкой, помощью к коллегам. Профессиональной задачей социального педагога является также и выстраивание системы функциональных связей со специалистами, работающими вне школы: психологами, социальными работниками, врачами, юристами, представителями органов власти и общественности и т.п. Тем самым социальный педагог вносит вклад в освоение школой окружающей среды. При этом, как правило, социальный педагог самостоятельно определяет задачи, формы, методы социально-педагогической работы, способы решения личных и социальных проблем, меры социальной защиты и социальной помощи. Очевидно, что активная позиция социального педагога как субъекта воспитательной системы позволит придать характер нормы практике согласования собственной деятельности с целями и задачами, стоящими перед детско-взрослым сообществом образовательного учреждения, позволит обращаться за помощью и привлекать к решению социально-педагогических задач отдельных членов сообщества. Как следствие неизбежной в этой связи обратной реакции можно рассчитывать на большую эффективность проектной и организационной деятельности по созданию ситуаций реальной коллективной ответственности за судьбу членов общешкольного коллектива, испытывающих те или иные трудности.

Другим аспектом содействия освоению окружающей среды выступает деятельность социального педагога, направленная на формирование здоровых, воспитывающих, гуманных отношений в социуме. Содействуя развитию социальных инициатив взрослых и детей, он использует различные моральные и материальные средства стимулирования их инициативы, добивается общественного признания значимых новаций, внедрения их в жизнь.

Социальный педагог может стать инициатором и организатором деятельности по *реабилитации окружающей среды*. Реабилитационные действия предполагают сочетание механизмов (по Ю.С. Мануйлову):

- *адаптации*. Адаптация предполагает и наполнение предметов пространства понятными для ребенка смыслами и необходимость организации специальных занятий по освоению ребенком предметов и объектов пространства. Личность, группа должны иметь возможность выделения в единой предметно-пространственной среде собственной ниши. Природные ниши – это естественные или искусственно созданные пространства, какими являются парки, сады, водоемы, тропы, архитектурно-природные объекты (комплексы) и т.п. Социально-культурные ниши – это игровые площадки, специализированные места отдыха, улицы (доступная и неагрессивная реклама, предметы эстетики, оформленные пешеходные дорожки и т.п.), средства коммуникации (школьный автобус, организация подходов к образовательному учреждению и т.п.). Инициирование и создание ниш в образовательном учреждении и вблизи него – одна из задач социального педагога и социально-педагогической службы;
- *дифференциации*. Социальный педагог и социально-педагогическая служба образовательного учреждения могут без труда определить классные комнаты, школьные коридоры, лестничные пролеты и санитарно-гигиенические, хозяйственные помещения, которые являются излюбленными местами времяпрепровождения школьников (внутришкольная среда). Подобной популярностью могут пользоваться школьный двор, пришкольный сад, близлежащие дворы и кварталы и т.п. (внешняя среда). Естественным образом между данными уровнями происходят обмен и компенсация, взаимодополнение. Плохо обустроенные дворы в близлежащем квартале неизбежно приведут к притоку неформальных групп на школьном дворе. Система запретительных символов в школьных коридорах, их полная открытость, наблюдаемость вынудит школьников искать зоны ненаблюдаемости в хозяйственных помещениях и т.п. Дифференциация среды дает возможность прогнозировать результативность воспитательных воздействий, судить об эффективности функционирования воспитательных систем. Кроме того, дифференциация среды означает и использование возможностей среды в проектировании воспитательных влияний (очевидно различие влияний пивного бара, мимо которого проходят дети по дороге в школу, молодежного общежития, старого ухоженного парка и т.п.);
- *интеграции*. Данный механизм реабилитации среды используется образовательными учреждениями достаточно широко (включение в состав социально-педагогического комплекса детского парка, в рамках деятельности СПК шефство над Домом малютки, акция по разбивке сквера или обустройству детской площадки и т.п.). В самом общем виде интеграцию среды можно представить как процедуру включения в педагоги-

ческий процесс в известном виде ранее не задействованных, но существующих объектов предметно-пространственной среды. Ее можно представить и как присоединение к основной среде обитания детей иных ниш (организация в подвальном помещении дома молодежного клуба и т.п.). Интеграция может быть механической или насильственной, вынуждающей к объединению, хотя и педагогически оправданной, но также естественной и органичной для ребят. Немало фактов свидетельствует о том, как с «приращением» к основной среде обитания дополнительных природных и социокультурных ниш меняется поведение, появляются новые возможности для самореализации личности. Новые пространства, присоединяющиеся к основной среде обитания, провоцируют их освоение, а привносимая в них педагогически выверенная организация стабилизирует, окультуривает объекты пространства;

- *генерирования*. Среда видоизменяется как спонтанно, так и под влиянием человека. Генерирование предполагает создание новых объектов среды, ее обновление. Ярким примером может служить опыт Сахновской средней школы в Черкасской области (директор – А.А. Захаренко). Фактически на пустом месте возникли новый школьный корпус с бассейном, планетарий, обсерватория, здание школьного музея, фруктовый сад, живая изгородь из пирамидальных тополей, цветники, фонтан «Колос». Создание природных и социальных ниш повлекло за собой создание трудовых бригад и рабочих звеньев, выработку трудовой этики, морали, идеологии школьников. Генерирование среды – это способ реализации потенциальных созидательных возможностей среды, продуцирующих необходимый образ жизни и формирующих у детей соответствующие личностные качества;
- *декомпенсации*. Необходимость в декомпенсации возникает тогда, когда что-либо в среде «обретает характер неумеренной избыточности» (В.А. Караковский), когда какие-либо ее объекты, составляющие выходят за пределы допустимой нормы, а их присутствие в среде отрицательно сказывается на социализации личности, жизнедеятельности воспитательных систем. Разновидностью декомпенсации выступает упорядочение объектов предметно-пространственной среды, подчинение их единому замыслу, единым целям.

Приложение

Селиванова Н.Л.,
Степанов П.В.,
Степанова И.В.

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ) «ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ»

Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

1.1. Цель реализации программы

Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области воспитания обучающихся в соответствии с современными научными представлениями о воспитательном процессе в образовательной организации.

Совершенствуемые профессиональные компетенции

№ п/п	Компетенции	Направление подготовки «Педагогическое образование»
		44.03.05
		Код компетенции
		Бакалавр
		5 лет
Общепрофессиональные компетенции		
1)	готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования	ОПК-4
Компетенции в области педагогической деятельности		
2)	способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	ПК-3
3)	способен осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся	ПК-5
4)	готов к взаимодействию с участниками образовательного процесса	ПК-6

1.2. Планируемые результаты обучения

№ п/п	Знать Уметь	Направление подготовки «Педагогическое образование»
		44.03.05
		Код компетенции
		Бакалавр
		5 лет
1.	Знать: приоритетные направления и проблемы развития воспитания в современной России, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в РФ, требования и рекомендации ФГОСов ОО к разработке программы воспитания и социализации обучающихся, программ внеурочной деятельности школьников	ОПК-4
2.	Знать: содержание, модели, методики воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в школе; эффективные виды и формы организации внеурочной деятельности школьников в соответствии с ФГОСами ОО; порядок разработки, структуру и содержание разделов программы воспитания и социализации обучающихся, способы самоанализа воспитательной деятельности. Уметь: проектировать воспитательный процесс; оценивать качество педагогической деятельности по воспитанию обучающихся	ПК-3
3.	Знать: структуру и алгоритм организации результативной воспитательной деятельности, воспитательный потенциал различных видов деятельности учащихся, приемы и средства воспитывающей коммуникации, их роль и место в общей структуре воспитательной деятельности педагога; критерии и показатели эффективности воспитания. Уметь: использовать в воспитании и социализации методики и инструментальный мониторинг воспитательных результатов	ПК-5

Планируемые результаты обучения соответствуют следующим трудовым функциям, входящим в профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»:

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции, реализуемые после обучения	Код	Трудовые действия
Код А Педагогическая деятельность по проектированию	Воспитательная деятельность	А/02.6	Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности

и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования			Проектирование и реализация воспитательных программ
			Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления
			Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни
			Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка

1.3. Категория обучающихся: уровень образования – высшее образование, область профессиональной деятельности – начальное, основное, среднее общее образование.

1.4. Форма обучения: очная.

1.5. Срок освоения программы: 72 часа.

1.6. Режим занятий: 6–8 часов в день, 1–5 дней в неделю.

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Всего, час.	Виды учебных занятий, учебных работ		Формы контроля
			лекции	интерактивные занятия	
1.	Научное осмысление феномена воспитания в прошлом	6	2	4	Собеседование
2.	Научное осмысление феномена воспитания в современных педагогических исследованиях	6	2	4	Собеседование
3.	Воспитание. Специфика воспитания как гуманитарного явления	2	2	-	
4.	Базовые принципы воспитания: современное прочтение	4	4	-	
5.	Цели воспитания и целепо-	6	2	4	Собеседование

	лагание в воспитании				
6.	Планирование и программирование в воспитании	6	4	2	Собеседование
7.	Содержание воспитания: современные подходы	4	4	-	
8.	Методы воспитания и способы со-бытия	4	4	-	
9.	Формы воспитания в современной школе	8	4	4	Собеседование
10.	Традиции и инновации в сфере воспитания	4	4	-	Собеседование
11.	Воспитательный потенциал классного руководителя	4	2	2	Собеседование
12.	Воспитательный потенциал учителя-предметника	4	2	2	Собеседование
13.	Воспитательный потенциал организатора внеурочной деятельности школьников	4	2	2	Собеседование
14.	Воспитательный потенциал вожатого	4	2	2	Собеседование
15.	Воспитательный потенциал социального педагога.	4	2	2	Собеседование
	Итоговая аттестация	2	–	2	Зачет
	Всего часов по программе	72	42	30	

2.2. Учебная программа

№№ и наименование тем	Виды учебных занятий / учебных работ, час.	Содержание
Научное осмысление феномена воспитания в прошлом	Лекция, 2 часа	Воспитание и воспитательная деятельность педагога в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.П. Иванова
	Практическая работа, 4 часа	Групповая проблемная работа «Анализ взглядов педагогов прошлого на феномен воспитания»
Научное осмысление феномена воспитания в современных педагогических исследованиях	Лекция, 2 часа	Подходы к пониманию воспитания в работах М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, А.В. Мудрика, С.Д. Полякова, Н.Е. Щурковой, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Н.М. Борытко, В.А. Сластенина, Х.Й. Лийметса, Л.И. Новиковой. Сходства и различия в позициях
	Практическая работа, 4 часа	Групповая проблемная работа «Многоаспектное понимание воспитания: достоинства и недостатки»
Воспитание. Специфика воспитания как гуманитарного явления	Лекция, 2 часа	Воспитание как управление процессом развития личности. Специфика предмета, метода, языка и результатов исследования в современной теории воспитания

Базовые принципы воспитания: современное прочтение	Лекция, 4 часа	Принципы воспитания как исходные положения, основополагающие правила, руководствуясь которыми педагог организует процесс воспитания. Принцип гуманистической направленности воспитания. Принцип деятельностного опосредования воспитания. Принцип культуросообразности воспитания. Принцип полисубъектности воспитания. Принцип системности воспитания. Принцип событийности воспитания. Принцип природосообразности воспитания
Цели воспитания и целеполагание в воспитании	Лекция, 2 часа	Цели воспитания как изменения в личностном развитии детей, которые взрослые стремятся получить в процессе их воспитания. Требования к целям воспитания: актуальность, конкретность, достижимость. Личностный рост как цель гуманистического воспитания
	Практическая работа, 4 часа	Практикум: «Целеполагание в сфере воспитания». Сформулируйте те цели воспитания, на которые вы ориентируетесь в своей профессиональной деятельности. Опишите их в виде уровней модели: социально значимые знания, социально значимые отношения, опыт осуществления социально значимых действий
Планирование и программирование в воспитании	Лекция, 4 часа	Планы и программы воспитания: требования и рекомендации. План работы классного руководителя, План внеурочной деятельности, Программа внеурочной деятельности, Программа воспитания и социализации обучающихся
	Практическая работа, 2 часа	Задание для работы в микрогруппах: проанализируйте Примерную Программу воспитания и социализации обучающихся, найдите ее достоинства и недостатки, разработайте рекомендации по устранению последних
Содержание воспитания: современные подходы	Лекция, 4 часа	Два подхода к содержанию воспитания. Содержание воспитания как социально значимые знания, отношения, опыт действия, которыми могут овладеть дети в процессе взаимодействия со взрослыми, в рамках тех или иных организуемых ими форм воспитания. Содержание воспитания как содержание деятельности педагога-воспитателя
Методы воспитания и способы со-бытия	Лекция, 4 часа	Проблема понимания методов в современной науке. Методы воспитания, методы воспитателя, методы воспитательной деятельности и методы совместного бытия педагога и ребенка
Формы воспитания в современной школе	Лекция, 4 часа	Форма воспитания как определенным образом организованный акт взаимодействия взрослых и детей, который взрослый использует для достижения целей воспитания. Беседа, дискуссия, игра, турпоход, волонтерская акция, соревнование, сбор, трудовой десант как формы воспитания. Содержание форм взаимодействия педагогов и школьников

	Практическая работа, 4 часа	Групповая проблемная работа: презентация технологии организации одной из современных форм воспитания
Традиции и инновации в сфере воспитания	Лекция, 4 часа	Традиции в воспитании как устоявшиеся и часто используемые в практике воспитания те или иные его компоненты: цели, содержание, формы, методы и т.п. Роль традиций в обеспечении преемственности в развитии сферы воспитания. Нерелексивное использование традиций в воспитании и риск инертности в работе педагогов. Инновации в воспитании как внедряемые или внедренные в практику воспитания новшества. Роль инноваций в развитии сферы воспитания. Перманентное реформирование системы образования и риск дестабилизации сферы воспитания
Воспитательный потенциал классного руководителя	Лекция, 2 часа	Позиция классного руководителя как воспитателя. Аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный компоненты воспитательного потенциала классного руководителя
	Практическая работа, 2 часа	Задание для работы в микрогруппах: опишите способы реализации классным руководителем своего воспитательного потенциала
Воспитательный потенциал учителя-предметника	Лекция, 2 часа	Позиция учителя-предметника как воспитателя. Аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный компоненты воспитательного потенциала учителя-предметника
	Практическая работа, 2 часа	Задание для работы в микрогруппах: опишите способы реализации учителем-предметником своего воспитательного потенциала
Воспитательный потенциал организатора внеурочной деятельности школьников	Лекция, 2 часа	Позиция организатора внеурочной деятельности школьников как воспитателя. Аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный компоненты воспитательного потенциала организатора внеурочной деятельности школьников
	Практическая работа, 2 часа	Задание для работы в микрогруппах: опишите способы организатором внеурочной деятельности школьников своего воспитательного потенциала
Воспитательный потенциал вожатого	Лекция, 2 часа	Позиция вожатого как воспитателя. Аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный компоненты воспитательного потенциала вожатого
	Практическая работа, 2 часа	Задание для работы в микрогруппах: опишите способы реализации вожатым своего воспитательного потенциала

Воспитательный потенциал социального педагога	Лекция, 2 часа	Позиция социального педагога как воспитателя. Аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный компоненты воспитательного потенциала социального педагога
	Практическая работа, 2 часа	Задание для работы в микрогруппах: опишите способы реализации социальным педагогом своего воспитательного потенциала

Раздел 3.

ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ И ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

3.1. Виды и формы контроля

Вид контроля	Форма контроля	Характеристика оценочных материалов
Текущий контроль	Собеседование	Собеседование проводится в процессе презентации слушателями результатов выполнения практических заданий и направлено на оценку качества их выполнения
Итоговая аттестация	Зачет	Слушатель отвечает на два теоретических вопроса

Перечень вопросов для зачета:

1. Основные категории современной теории воспитания.
2. Понимание воспитания известными исследователями прошлого.
3. Понятие воспитания современными исследователями.
4. Воспитание: понятие и феномен.
5. Основные проблемы воспитания личности в современных условиях.
6. Проблема принципов воспитания. Базовые принципы воспитания.
7. Проблема цели воспитания в педагогике.
8. Процесс целеполагания в воспитании.
9. Содержание воспитания: подходы и принципы отбора.
10. Методы воспитательной деятельности педагога.
11. Способы со-бытия педагога и ребенка.
12. Формы воспитания: современные и традиционные.
13. Традиции и инновации в воспитании. Их роль и риски.
14. Общность, организация, коллектив и их роль в воспитании личности.
15. Классный руководитель в позиции воспитателя.
16. Учитель-предметник в позиции воспитателя.
17. Организатор внеурочной деятельности в позиции воспитателя.
18. Вожатый в позиции воспитателя.
19. Социальный педагог в позиции воспитателя.
20. Способы реализации воспитательного потенциала педагога в современной школе.

4.1. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

Основная литература:

1. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 2000.
3. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под редакцией Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – М., 2010.
4. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010.
5. Степанов П.В., Степанова И.В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2014.

Дополнительная литература:

1. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.
2. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности как основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
3. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие / Под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013. – 96 с.
4. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат, воспитания./ Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.-Тверь, 2004.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: ИТРК, 2003.
6. Новикова Л.И. Воспитательная система школы: исходные позиции // Советская педагогика. – №11. – 1991.
7. Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ: из чего складывается школьная воспитательная среда? – М.: Чистые пруды, 2010.
8. Поляков С.Д. Технологии воспитания. – М.: ВЛАДОС, 2002.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с. – (Стандарты второго поколения).
10. Системный анализ актуальных культурных форм воспитания: монография / под ред. И.Д. Демаковой, Д.В. Григорьева. – М.-Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2013. – 155 с.
11. Словарь-справочник по теории воспитательных систем. / Сост. П.В. Степанов. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 2002.
12. Степанов П.В. Как в соответствии с требованиями ФГОС разработать Программу внеурочной деятельности? // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом, 2014. – №3. – С. 122-128.
13. Степанов П.В., Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.
14. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие. Издание второе, переработанное и дополненное / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2006.
15. Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред. В.А. Караковского, Д.В. Григорьева, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004.